

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

Mestrado em Artes

**(RE)DESCOBRINDO A DANÇA EM TEMPOS
PÓS-MODERNOS**

LUCIANA LOMAKINE

CAMPINAS - 1999

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

Mestrado em Artes

**(RE)DESCOBRINDO A DANÇA EM TEMPOS
PÓS-MODERNOS**

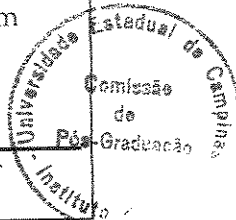
LUCIANA LOMAKINE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Artes do Instituto de Artes da UNICAMP
como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Artes sob orientação da
Profa. Dra. Regina Ap. Polo Müller do DACO-IA.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida pela Sra. Luciana Lomakine e
aprovada pela Comissão Julgadora em
24/09/1999

Regina A. P. Müller

Profa. Dra. Regina Aparecida Polo Müller



Campinas - 1999

RUE: BC
 MARCA: UNICAMP
 37A
 Ex: 80/39980
 278/00
☐ D ☒ X
 8411,00
 13/01/00
 0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

M-00137785-8

L837r

Lomakine, Luciana

(Re) descobrindo a dança em tempos pós-modernos /
Luciana Lomakine. – Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador: Regina Aparecida Polo Muller.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Artes.

1. Dança na educação. 2. Expressão corporal.
3. Pós-modernismo. I. Muller, Regina Aparecida Polo.
II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de
Artes. III. Título.

A meus Pais **Victor e Zola**
que sempre acreditaram em meus ideais e
sempre me ensinaram a lutar por eles,
dedico mais esta conquista...

AGRADECIMENTOS

A meus queridos pais **Zola** e **Victor** pelo apoio incondicional em todos os momentos.

A **Ariel**, por todo o apoio, carinho e amor, e por jamais ter me abandonado em nenhum momento sequer.

A Profa. Dra. **Regina Müller** por sua orientação na elaboração deste trabalho, que com sua elegância, delicadeza e extrema competência sempre me incentivaram a buscar mais.

Ao querido “Mestre” Prof. Dr. **Edson Claro** por ter sido a primeira pessoa a me despertar o prazer pela pesquisa.

Agradecimentos muito especiais à Profa. Dra. **Isabel Marques**, que me abriu as portas à dança pós-moderna, principalmente no que se refere à Merce Cunningham, o que me despertou o prazer pela pesquisa nessa área.

A **Marcelo**, pelo seu companheirismo.

As amigas **Mônica Raphael** e **Gisele Assi** por nosso processo de criação coreográfica “Viagem”.

A **Daniela Libâneo**, que me abriu os caminhos.

A Profa. **Sandra Ap. Zotovici**, cuja colaboração foi imprescindível para a continuidade deste trabalho.

A **Mariza Martins** pelo grande apoio em todos os momentos de grandes, médios e pequenos apuros.

Ao Prof. **José Carlos de Freitas Batista** e à **FEFISA**, que me proporcionaram condições para a realização efetiva desta pesquisa.

Ao "Grupo de Estudos em Dança Pós-Moderna da FEFISA", motivo maior de todo o meu esforço: **Cátia, Cris Fernandes, Cris Luisi, Emília, Fernanda, Kátia, Luciana, Ricardo, Rosana, Sandra e Valquíria.**

A todos os meus alunos e alunas da FEFISA das turmas de 1993, 1994, 1995, 1996, 1997 e 1998, que me ensinaram muito sobre a dança, sobre o ser humano, e sobre mim mesma.

Ao Dr. **Antônio Souza e Silva** por acreditar em minha capacidade e força interior.

A todos os professores e funcionários do curso de Mestrado em Artes da Unicamp, que sempre deram o melhor de si.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram na realização de mais esta conquista, seja por meio do ensino, da amizade, do carinho ou do amor.

Muito obrigado!!!

RESUMO

A Dança inserida em um contexto educacional, mais especificamente no contexto da Educação Física, deve ter por objetivo fazer com que o aluno perceba que é capaz de dançar, levando-o a (re)descobrir as possibilidades de seu corpo, tomando o caminho oposto ao do adestramento, baseado no ensino de técnicas rígidas e codificadas.

Tomar decisões de diferentes dinâmicas de espaço e tempo em relação aos movimentos significa ter que se valer da cognição para a escolha da melhor movimentação. Em outras palavras, significa religar o raciocínio ao movimento, ou a mente ao corpo, unindo a esta ação, seu aspecto emocional, o querer ou não se expor, o se permitir vivenciar algo, ainda que não seja novo. É acordar o sentido cinestésico, aquele da propriocepção consciente, e não somente o sentido da visão, que é o mais utilizado na cópia e repetição mecânica de movimentos.

Este trabalho descreve as reflexões acerca de um processo que se encaminhou, no qual os alunos foram convidados a descobrir e exteriorizar sua dança pessoal, estimulando suas investigações e explorações de movimentação, tendo como base a consciência corporal, e como meios, estratégias de dança fundamentadas em poéticas modernas e pós-modernas.

ABSTRACT

Dance inserted in an educational context, specifically in the context of Physical Education, should not have as target rigid teaching and coded technicals, but instead of this should make the students to observe that they are able to dance, as well as leading them up rediscovering the possibilities of their own bodies, taking the opposite way to schooling.

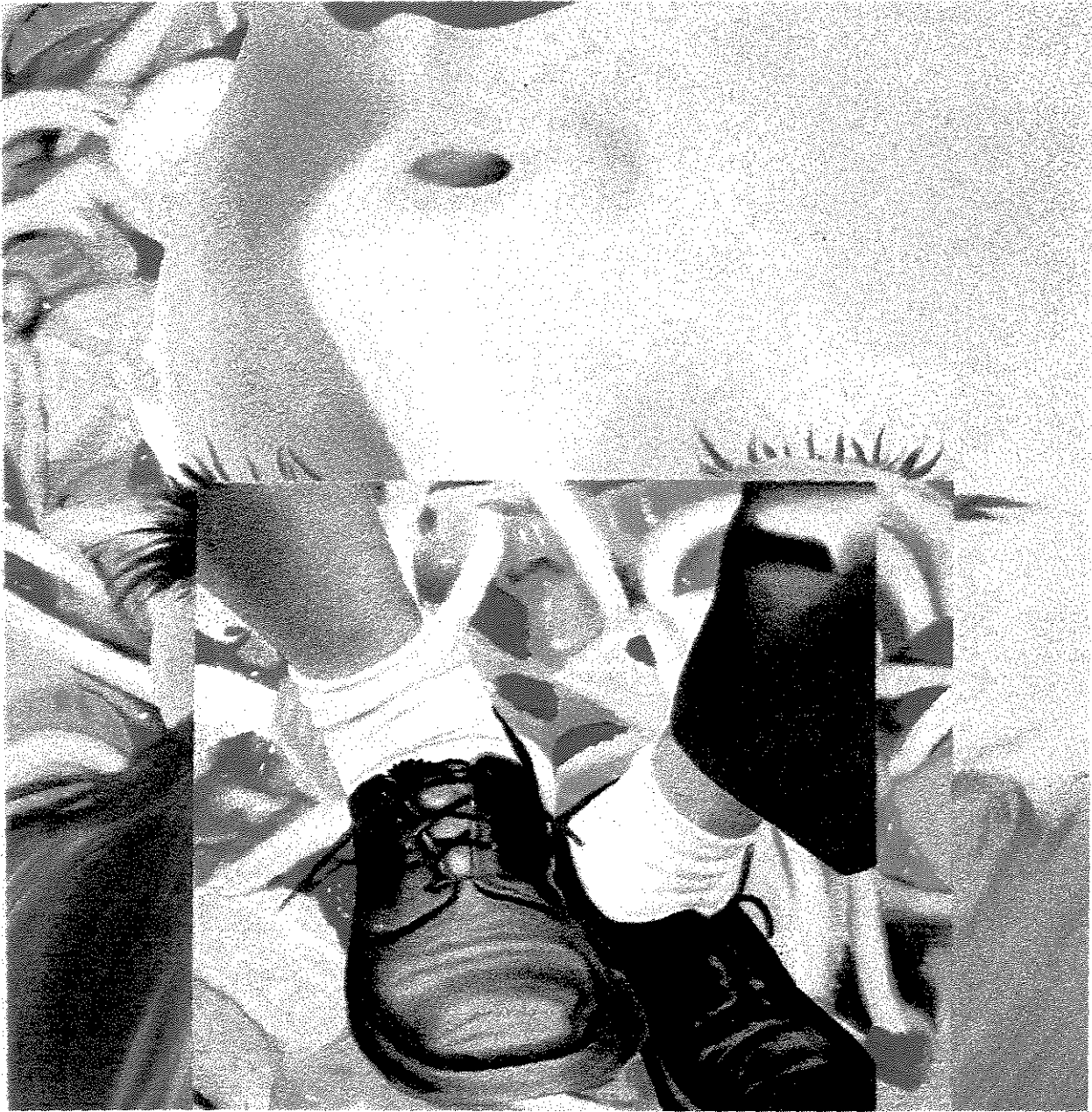
Taking decisions of different dynamics of time and space concerning movements, it means that somebody has to use its cognition to choose the best movement. In other words, it means that reunite the reasoning to the movement or the mind to the body, joining to this action its emotional aspect, wishing or not to expose themselves, allowing them to live something else, though it is not new. Waking up the kinesthetic sense, that of conscient proprioception, and not only eye sense, that is the most used one in copying and in mechanical repetition of movements.

Here are the described reflections concerning a working proposal, where students were invited to discover and to exteriorize their personal dancing, stimulating their own investigations and explorations of moving, having as basis the conscience of the body, and as means, dance strategies based on modern and post-modern poetics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
EU TENHO UM CORPO OU SOU MEU CORPO?	14
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DO CORPO E O CORPO NA EDUCAÇÃO	
I. 1) O Corpo, Segundo a Filosofia	17
I. 2) O Corpo, na Visão da Antropologia e da Sociologia	28
I. 3) O Corpo sob a Ótica da Psicologia	36
I. 4) Conclusão: A Educação Física e a Dança	41
CAPÍTULO II – ESTÉTICA E FILOSOFIA DO MOVIMENTO PÓS-MODERNO NA DANÇA COMO NORTEADORES DA POÉTICA DO “PROJETO ENCONTROS DE DANÇA”	
II. 1) Situando o Pós-Moderno	47
II. 1. A) O Período Precedente: O Modernismo	48
II. 1. B) Situando Historicamente a Dança Pós-Moderna Norte Americana	64
QUE TIPO DE DANÇA ESTAMOS FAZENDO?	74
CAPÍTULO III – OS FUNDAMENTOS DO “TIPO DE DANÇA QUE ESTAMOS FAZENDO”	
III.1) Introdução	77
III. 2) O Método Dança-Educação Física de Edson Claro	79
III. 3) As Propostas de Rudolf von Laban	81
III. 4) A Improvisação	82
III. 5) A Dança Pós-Moderna Norte Americana – Período: Anos 60/70	85

III. 5.A) Características do Movimento Pós-Moderno da Dança Norte- Americana do Período Inicial (anos 60/70) Desenvolvidos no "Projeto Encontros de Dança"	89
O PROJETO	104
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO "PROJETO ENCONTROS DE DANÇA"	107
CONCLUSÃO	171
ANEXOS	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199



The Promenade of Merce Cunningham
James Rosenquist, 1963

INTRODUÇÃO

Em minha experiência profissional de 5 anos como professora da disciplina Dança do curso de graduação da Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA), venho constatando o quase total desconhecimento dos futuros professores e professoras da área em relação a seus corpos, na Dança.

Por conta desta constatação, procurei investigar alguns enfoques das Ciências Humanas, tais como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia e a Educação Física, no que concerne a suas visões de corpo, para tentar me aproximar do entendimento do porquê os alunos e as alunas desconhecem seus corpos e porquê precisam ser comandados. Ao longo da História se pode perceber também o pensamento filosófico e suas concomitantes sociais e psicológicas, de cada período, refletindo na “construção” do corpo da Dança e para a Dança. Um dos objetivos desta pesquisa é o de desenvolver um estudo sobre o corpo, para tentar compreender a(s) causa(s) do afastamento e desconhecimento de meus alunos e alunas de seus próprios corpos. Sendo todos estudantes do curso de graduação em Educação Física, parece incoerente constatar que quanto mais aprendem sobre o corpo (visão anatômica/fisiológica mecanicista), menos se aproximam dele.

Percebi que a educação que ainda hoje é permeada pelos ideais iluministas da razão é em grande parte responsável pela visão distorcida que temos de nossos próprios corpos, do mundo e da realidade, o que tem estreita relação com a dificuldade de expressão e carência qualitativa e quantitativa de criatividade e de autonomia nos movimentos dos envolvidos em trabalhos corporais, sejam eles educadores ou educandos.

Com relação à educação corporal, que é um dos focos de interesse desta pesquisa, sabemos que ainda está impregnada pelo paradigma cartesiano-newtoniano;

um exemplo dessa realidade são as atividades nas quais as pessoas realizam movimentos estritamente mecânicos e copiados. Porém, ainda assim, é preferível praticar esse tipo de atividade, do que não praticar nada, uma vez que os objetivos são específicos. É essa “especificidade” em relação aos objetivos, um dos pontos a serem questionados, neste momento em que a Educação Física está progredindo visivelmente, sendo objeto dos mais sérios estudos. Por quê uma atividade cujo objetivo seja o desenvolvimento da capacidade aeróbica não pode aliar o desenvolvimento da consciência corporal, do perceber os movimentos? A desvinculação entre corpo e mente é perversa. Ainda vai levar algum tempo para que, de fato, corpo e mente se articulem de forma integrada e harmoniosa, porém, sabemos que muitos profissionais já deram os primeiros passos.

Ao considerar o corpo como o canal pelo qual se manifestam os fenômenos sociais, culturais e psíquicos, e o canal por onde a sociedade, por meio da educação e da cultura exerce o seu poder, senti necessidade de tentar compreender esses fenômenos, para poder chegar mais próxima aos corpos de meus alunos e alunas, e assim, promover oportunidades de vivências de movimentos na Dança, uma experiência nova para muitos deles.

A finalidade maior dessas vivências, foi tornar possível aos alunos e alunas do curso, tão acostumados com o movimento humano, o (re)conhecimento de seus próprios corpos no contexto Dança, e a partir disto verificar minha hipótese de que esse (re)conhecimento pode interferir na qualidade de formação do professor e da professora de Educação Física.

Quando me refiro ao corpo no contexto Dança abro um parêntesis para dizer que este contexto diz respeito especificamente ao nosso trabalho com a Dança-Educação, ambiente onde ela acontece. O corpo neste contexto é aquele construído na proposta de desenvolvimento da consciência corporal por meio da propriocepção, que poderá levar o indivíduo a aprender a utilizar o maior número possível de possibilidades suas para comunicar e expressar sua visão particular sensível, estética e emocional dos

outros, do mundo onde se insere, e de si mesmo . Em resumo, seria a vivência do corpo num outro contexto que não fosse o seu cotidiano ou o contexto desportivo, e sim num contexto artístico, entendido como o que desenvolve a sensibilidade, o sentido estético, a criatividade e a comunicação humana.

Para lograr esse objetivo, procurei desenvolver a consciência corporal dos alunos e alunas no ambiente da Dança, pois muitos deles são atletas de alto nível, outros são sedentários , outros ainda tem profissões diversas, não relacionadas à área, o que não implica necessariamente no total desconhecimento do corpo. Cada um deles e delas desenvolveu (e desenvolve) a consciência corporal em seu âmbito de atuação; a Dança procura ser uma experiência, e não a experiência. A consciência corporal em nosso trabalho funciona como uma estratégia para auxiliar as pessoas a encontrarem o caminho de volta a seus próprios corpos e percebê-los sob uma nova perspectiva, que é a das sensações, integrando-os, e possivelmente facilitando-os a responderem de diferentes formas à situações motoras, afetivas e cognitivas que lhes forem apresentadas. Além disso, procurei estimular nos alunos a tomada de decisões em termos de movimentação e deslocamento, ao invés de dizer o tempo todo o que deveria ser feito. Assim, funcionei algumas vezes muito mais como uma orientadora do que como uma professora. Observei que a criação e a expressão dos alunos e alunas se torna diferente quando estes estão num processo de desenvolvimento da consciência corporal.

Os conteúdos e metodologias descritos nesta pesquisa teórico/prática foram utilizados nas aulas da graduação do curso, porém foram utilizadas também no trabalho com um grupo formado por alunos e alunas interessados no tema Dança, independentemente das aulas da grade. Na elaboração desta dissertação, descrevo o trabalho desenvolvido por esse grupo ("Grupo de Estudos em Dança Contemporânea da FEFISA"). A pesquisa desenvolvida neste grupo deu origem ao "Projeto Encontros de Dança".

Optei por descrever nesta dissertação o trabalho desenvolvido no "Projeto Encontros de Dança" e não por relatar o trabalho realizado na disciplina Dança-Educação do curso de graduação, pelas seguintes razões:

1ª) o número de alunos era bem menor, o que me possibilitou dedicar uma atenção maior aos mesmos;

2ª) fora da rigidez do horário das aulas, o trabalho foi realizado com maior atenção por parte dos alunos e alunas, atenção esta no que se refere aos seus próprios corpos, movimentos, sensações e sentimentos;

3ª) oportunidade de vivenciar mais a prática da Dança, no espaço de algumas teorias que, enquanto disciplina "técnica", não poderiam deixar de ser abordadas e discutidas durante um tempo mais longo;

4ª) disponibilidade de um tempo maior para os encontros de Dança;

5ª) o interesse individual dos alunos e alunas, que, sem obrigatoriedade alguma, chegaram para o grupo com menos preconceitos e conceitos fechados, ou seja, chegaram mais "permissivos";

6ª) o grupo pequeno, isto é, com poucos participantes, auxiliou muito a exploração de diferentes movimentos pelos alunos, sem constrangimento.

Esta pesquisa é a reflexão sobre um processo que se encaminhou (e que ainda se encaminha), fruto de observações, questionamentos e incômodos particulares, desde 1993, ano da primeira turma formada, tendo Dança como disciplina obrigatória dentro do curso de Educação Física. Hoje, cinco anos mais tarde, portanto com mais cinco turmas formadas, percebo que cada turma é uma turma, e mais do que isso, que cada aluno de cada turma é um aluno, e que cabe à educação contemporânea, respeitar e valorizar as diferenças de cada um.

Este processo foi ainda, uma tentativa de facilitar aos alunos e alunas a compreensão das relações que podem haver entre a Dança e a melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional do professor e da professora de Educação Física.

Eu tenho um corpo ou sou meu corpo?

Dia 31 de março de 1997, data do primeiro dos vinte e quatro encontros que fazem parte do "Projeto Encontros de Dança" desta pesquisa.

As alunas e alunos chegam à sala, interessadas em fazer parte de um grupo de dança.

Fazemos as apresentações costumeiras e começo por propor a todos que, em decúbito dorsal (posição de quem está deitado de costas), tentem sentir e "ouvir" seu corpo, ou seja, que procurem perceber as sensações proprioceptivas enviadas por seu sentido cinestésico. Peco que registrem essas percepções em sua memória para que possamos compará-las no final deste primeiro encontro.

Em seguida dou algumas orientações e solicito aos participantes que demonstrem diferentes formas de caminhar.

Estes respondem andando para a frente, em círculo, e sempre no mesmo sentido.

"(...) Ainda estou receosa, senti falta de um maior direcionamento, não sabia muito bem o que fazer (...)".

C. A.

Por que os alunos e as alunas não exploraram diferentes direções e formas? Por que não usaram sua criatividade com maior ênfase? Onde está o diferente?

"(...) talvez pelo "condicionamento" que a gente tem em copiar a técnica".

G.

Finalizamos o encontro com os alunos e alunas entrando em comunicação direta com seus corpos, como no início, comparando as percepções das sensações antes e depois.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DO CORPO E O CORPO NA EDUCAÇÃO

"Cada tomada de consciência é um ato criador"

Jung

A minuciosa atenção dedicada às sensações oriundas da posição decúbito dorsal e da forma como cada um executou os seus movimentos tornou possível um princípio de compreensão de seu próprio corpo, por meio de um "diálogo" entre o aluno, e o mesmo.

Na percepção, temos a capacidade de reconhecer um estímulo, interpretá-lo e identificá-lo, incorporando-o às exigências ou necessidades precedentes. Assim, quanto mais os alunos foram estimulados a desenvolver sua consciência corporal no contexto da Dança, mais eles perceberam que seus corpos e eles próprios não constituem duas existências separadas, mas sim uma só.

O corpo aparece não como uma "coisa", um obstáculo ou um fardo, pesado de se carregar, mas sim como parte integrante e fundamental da totalidade do ser humano, totalidade essa referente a seus aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor.

I.1) O Corpo, Segundo a Filosofia...

Na filosofia tradicional sempre houve a tendência de se negligenciar a questão do corpo humano, reduzindo-o à simples condição de matéria. Ao invés de considerar o ser humano como unidade integral, a concepção ocidental filosófica dominante é a do corpo como um sistema fisiológico, fechado, do tipo objeto. O desafio da filosofia contemporânea é oferecer alternativas a essa concepção, focalizando o corpo como berço das condutas sócio-históricas ou de comportamento. Ele deve tentar ser compreendido em termos das suas ações baseadas no hábito e essas ações devem ser compreendidas como expressões de uma cultura. Isso me auxiliou a compreender os fenômenos que afetam os corpos de meus alunos e alunas.

A separação entre corpo e mente aparece no pensamento grego com Platão no século V A.C. , que acreditava que a alma ou consciência, antes de encarnar, teria vivido a contemplação do mundo das idéias, onde todo o conhecimento se dava direta e imediatamente por meio da razão sem necessitar usar os sentidos. O corpo na visão de Platão era inferior, irracional, corrupto, voltado para o apetite sexual e perturbador do conhecimento verdadeiro, levando a alma ao erro e à decadência moral. Com esse pensamento dualista, não é de surpreender a dificuldade que temos em ver claramente e sem preconceitos o próprio corpo e o corpo do outro.

Pode parecer contraditório, mas Platão valorizava o treinamento corporal por meio da ginástica e da dança, principalmente as que simulavam um combate, exercitando os "dançarinos" para as batalhas. Eram chamadas "Pírricas". Isso vem confirmar a idéia da superioridade da mente sobre o corpo (*mens sana in corpore sano*), pois uma educação física vigorosa permite ao corpo gozar de uma saúde perfeita, facilitando que a alma se desprenda do mundo do corpo e dos sentidos para melhor se concentrar na contemplação das idéias. A fraqueza física é um obstáculo à vida superior do espírito.

Partindo do princípio de que o corpo é sinal de pecado e de degradação, os monges da Idade Média, que buscavam a perfeição por meio do afastamento da vida mundana e refúgio na fé, desenvolveram práticas de purificação do corpo que estimulavam o "ascetismo". O significado desta palavra é a doutrina moral dos ascetas, ou seja, pessoas que vivem em práticas de devoção e penitência, com exercícios de caráter espiritual que visam o controle total dos desejos através da mortificação da carne, com jejum, abstinência sexual, flagelações (chicoteando o próprio corpo, por exemplo), cujo objetivo é atingir a virtude, a pureza e a plenitude da vida moral. O corpo medieval era um corpo coberto, escondido, trancado, carregado de valores pecaminosos. Para consolidar e manter o seu poder, a Igreja cristã selou o corpo e o relacionou com a sujeira e o pecado. Mais uma vez se pode perceber a instauração sutil e silenciosa do tabu que pesa sobre o corpo na sociedade ocidental - até os dias de hoje - e a quantidade de preconceitos em relação a ele. Apesar de ser considerado tão inferior, o corpo não deixava de ser uma criação de Deus, o que o envolvia numa aura de sacralidade. A Igreja não permitia, por exemplo, durante a Idade Média, a dissecação de cadáveres, por julgar uma profanação. *"Não se deve fixar o olhar em regiões que Deus ocultou"*, era a convicção da Igreja na época. As interpretações religiosas medievais foram baseadas na racionalidade do pensamento de Platão, adaptado à luz da revelação cristã. O neoplatonismo inspirou-se na síntese teológica feita por Santo Agostinho.

No Renascimento e Idade Moderna ocorrem transformações com relação à concepção de corpo. Uma delas se deve ao impacto das experiências do médico belga Vesálio (1514-1564), que ousou, apesar das proibições da Igreja, dissecar cadáveres, o que alterou várias concepções da anatomia tradicional baseada na obra de Galeno (século II). O novo olhar que a modernidade traz ao ser humano em relação ao mundo é o olhar da consciência dessacralizada, da qual se retira o componente religioso para se considerar somente a natureza físico/biológica. O corpo passa a ser assim, objeto da ciência. A filosofia de Descartes é a que mais contribuiu para uma nova abordagem do corpo.

René Descartes (1596-1650) começou duvidando da realidade do mundo e do próprio corpo, até chegar à primeira verdade indubitável: o cogito, ou pensamento. Considerava que o ser humano era constituído por duas substâncias: uma, de natureza espiritual, o cogito, ou razão, e a outra, de natureza material, o corpo ("*cogito ergo sum*" ou "penso, logo existo"). Instituiu-se, assim, o dualismo psicofísico. Essa concepção determina a nova visão de corpo, diferente da posição de Platão, uma vez que, agora, o corpo é o corpo-objeto, associado à idéia do homem enquanto máquina. É o próprio Descartes quem afirma que Deus fabricou nosso corpo como máquina e quis que ele funcionasse como instrumento universal, operando sempre da mesma maneira, segundo suas próprias leis ¹. O dualismo psicofísico será objeto de extensos debates nos dois séculos seguintes ao século XVII, conhecido como "Século Cartesiano", porque o corpo é uma realidade física e fisiológica e, como tal, possui massa, extensão no espaço e movimento, bem como desenvolve atividades de alimentação, digestão, excreção, estando, portanto, sujeito às leis deterministas da natureza. Por outro lado, os fenômenos mentais não têm extensão no espaço nem localização. As principais atividades da mente são recordar, raciocinar, conhecer e querer, portanto, não se submetem às leis físicas, mas são o lugar da liberdade. Dois domínios diferentes são, pois, estabelecidos: o corpo, objeto de estudo da ciência, e a mente, objeto tão somente da reflexão filosófica. O pensamento cartesiano torna o corpo autônomo, totalmente alheio ao ser humano, o que resulta num conceito materialista.

O materialismo naturaliza o corpo e suas funções, o que significa que o corpo já não é um corpo vivente. É um cadáver, como no famoso quadro de Rembrandt, "Lição de Anatomia". Corpo, na língua portuguesa, é um vocábulo utilizado para indicar a substância física, ou a estrutura de cada homem ou animal ². Na língua inglesa, a palavra *body* tem como principal significado o organismo material como um todo visto

¹ DESCARTES, René. *As paixões da alma*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 28-32.

² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 482.

enquanto entidade orgânica; tem sido usada alternadamente com a palavra "pessoa" para se referir a um ser humano feminino ou masculino, e tem sido combinada com *any* (*anybody* = qualquer pessoa), *every* (*everybody* = todo mundo, todas as pessoas), *no* (*nobody* = ninguém) e *some* (*somebody* = alguém). O significado tradicional do termo foi cedendo lugar a outros significados, associados à palavra latina "*corpus*", cujo significado é cadáver. Corpo deixou de ser visto como um todo, para designar uma pequena parte de nós, ou seja, o "humano".³

A ciência se desenvolve, e o modelo corporal mecânico é substituído por outras formas mais elaboradas, mas a idéia de corpo como algo submetido às leis da natureza ainda permanece. O naturalismo do século XIX pressupõe que o ser humano, reduzido somente à sua dimensão corpórea, é incapaz e irresponsável pelo seu próprio destino, por estar submetido às forças da natureza.

As idéias do filósofo Spinoza (1632-1677), no século XVII, representam um dos primórdios da superação da dicotomia corpo-consciência, muito embora somente no século XX essa superação seria a principal proposição das correntes filosóficas, sobretudo das fenomenológicas. Ele propõe a teoria do paralelismo, segundo a qual não há qualquer relação de causalidade ou de hierarquia entre o corpo e o espírito, contrariamente às idéias platonistas e cartesianas. Para Spinoza, nem o espírito é superior ao corpo, nem tampouco é o corpo quem determina a consciência; a relação é de expressão e simples correspondência. O que acontece com um deles se exprime no outro: o corpo e o espírito, cada um a seu próprio modo, expressam o mesmo evento. "*Nem o corpo pode determinar a alma a pensar, nem a alma determinar o corpo ao movimento ou ao repouso ou a qualquer outra coisa (se acaso existe outra coisa).*"⁴ Nós não determinamos tudo o que acontece com o nosso próprio corpo, pois nosso corpo é um *modus* do atributo extensão. Tampouco escolhemos nossos pensamentos; assim, o ser humano não possui uma mente livre aprisionada num corpo mecânico.

³ JOHNSON, Don. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 20.

⁴ SPINOZA, Baruch. *Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores), p. 185.

Tanto a alma quanto o corpo são ativos ou passivos, não havendo, portanto, a superioridade de um sobre o outro. Quando passivos ou ativos, o somos de corpo e alma. Somos ativos quando somos autônomos, senhores de nossa ação, e passivos quando o que acontece em nosso corpo ou alma tem uma causa externa mais poderosa que nossa força interna. Somos autônomos quando o que ocorre conosco é explicado por nossa própria natureza, não por causas externas. Assim, Spinoza é um filósofo da vida e considera prejudicial toda moral que se baseia no pecado e no perdão.

A idéia cartesiana do homem-máquina dá origem à corrente empirista, segundo a qual nossa mente é totalmente vazia de conteúdo enquanto não vivermos uma experiência sensorial. Os empíricos derivam todo o seu conhecimento do mundo daquilo que lhes dizem os seus sentidos. Nós não nascemos com idéias inatas, ou com uma visão já formada do mundo; nada sabemos sobre o mundo em que somos colocados antes de o percebermos com nossos sentidos. Quando pensamos algo, que não somos capazes de relacionar com fatos vivenciados, este pensamento ou noção é falso. Os empíricos (ou filósofos da experiência) mais importantes foram os ingleses John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776).

No século XVIII (se estendendo ao XIX), a Europa é invadida pelas "luzes" do movimento conhecido como "Ilustração" ou "Iluminismo", fundado na exaltação à ciência, à técnica como instrumento capaz de dominar a natureza e sobretudo na convicção de que a razão é fonte de progresso material, intelectual e moral, o que leva à crença e confiança na perfeição do ser humano. Pela razão universal o ser humano teria acesso à verdade e à felicidade. Segundo Rouanet:

"(...) seu ideal de ciência era o de um saber posto a serviço do homem, e não o de um saber cego, seguindo uma lógica desvinculada de fins humanos. Sua moral era livre e visava uma liberdade concreta, valorizando, como nenhum outro período, a vida das paixões e pregando uma ordem em que o cidadão não

*fosse oprimido pela religião, e a mulher não fosse oprimida pelo homem. Sua doutrina dos direitos humanos era abstrata, mas por isso mesmo universal, transcendendo os limites do tempo e do espaço, suscetível de apropriações sempre novas, e gerando continuamente novos objetivos políticos".*⁵

O Iluminismo ("Esclarecimento" na tradução brasileira)⁶, foi um movimento cultural, político, intelectual, artístico, revolucionário, onde questões sobre a sensibilidade e idéias sobre a autonomia da razão individual e a possibilidade de identidade no social foram amplamente discutidas. Essas discussões abrem espaço para a sistematização, para o esclarecimento, para o progresso, para as revoluções (a Revolução Francesa de 1789, por exemplo), para as inovações, e para as críticas: críticas ao cartesianismo e críticas ao empirismo, por exemplo. A obra de Kant (1724-1804) "Crítica da Razão Pura" representa, nesse contexto, a primeira crítica. Kant é o mais "brilhante" filósofo das Luzes. Também a ele se deve a idéia de que o homem iluminista atingiu a maioridade e, como dono de si mesmo confia na sua capacidade racional e recusa qualquer autoridade arbitrária:

*"O que é o Iluminismo?: A saída do homem da sua minoridade, da qual é ele próprio o responsável. Minoridade, isto é, incapacidade de se servir do seu entendimento sem a direção de outrem, minoridade da qual é ele próprio responsável, já que a sua causa reside não num defeito do entendimento, mas numa falta de decisão e de coragem de se servir dela sem a direção de outrem. 'Sapere aude!' Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento. Eis aí a divisa do Iluminismo."*⁷

⁵ ROUANET, S. P. . *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987, p. 27.

⁶ FAVARETTO, Celso Fernando. *Modernidade no Brasil*. São Paulo, 1997. Anotações pessoais da disciplina cursada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) durante o segundo semestre de 1997. (N.A.)

⁷ KANT, Immanuel. *O que é a Ilustração?*. In: ANDRADE, Régis C. . *Kant, a liberdade, o indivíduo e a república*. In: WEFFORT, Francisco (Org.). *Os Clássicos da Política*. São Paulo: Ática, 1998, v. 2, p. 83-85.

A questão da liberdade está calcada sempre na autonomia do indivíduo. Os ideais iluministas de defesa da ciência e da racionalidade crítica contra a fé, a superstição e o dogma religioso, defesa das liberdades individuais e dos direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder, colocam esse movimento como um processo que coloca a razão sempre a serviço da crítica do presente, de suas estruturas e realizações históricas. Segundo Horkheimer:

*"Se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demônios e fadas, e no destino cego – em suma, a emancipação do medo – então a denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar."*⁸

É no Iluminismo que surge a idéia da Educação como sistema. Segundo Favaretto, no Brasil, a herança educacional iluminista é representada pela "Escola Nova" da década de 30. E ainda, é na Educação como sistema e no ensino como método, os lugares mais difíceis de desenraizar os paradigmas do iluminismo⁹.

O racionalismo começa a entrar em crise no século XIX com as críticas dos filósofos Kierkegaard (1813-1885) e Nietzsche (1844-1900) à sua forma idealista e ao seu primado da razão. Ao criticar a razão, Kierkegaard e Nietzsche abriram caminho para a fenomenologia do século XX.

Para Kierkegaard, o pensamento petrifica a vida, aprisionando-a. Em nome da verdade subjetiva deve-se recusar tanto o pensamento quanto a linguagem que,

⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1998, p. 122.

⁹ FAVARETTO, Celso Fernando. *Modernidade no Brasil*. São Paulo, 1997. Anotações pessoais da disciplina cursada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) durante o segundo semestre de 1997. (N.A.)

enquanto sistemas, são fechados, passados, petrificados. Como, então, dar voz ao indivíduo, ao mundo subjetivo?

Nietzsche, por sua vez, acreditava que o conhecimento não passava de uma interpretação, de uma atribuição de sentidos, sem jamais ser uma explicação da realidade. Atribuir sentidos é também atribuir valores, ou seja, os sentidos são atribuídos a partir de uma determinada escala de valores que se quer promover. Para ele, a tarefa da filosofia é a de interpretar a *"escrita de camadas sobrepostas das expressões e gestos humanos"*.

A fenomenologia surgiu no final do século XIX, com Franz Brentano, cujas principais idéias foram desenvolvidas por Edmund Husserl (1859-1958). Outros representantes foram: Heidegger, Max Scheler, Hartmann, Binswanger, De Waelhens, Ricoeur, Merleau-Ponty, Jaspers, Sartre. Ela tem suas bases na noção de intencionalidade, por meio da qual tenta superar as correntes racionalistas e empiristas do século XVII. A fenomenologia busca realizar a superação do paradigma dicotomizante razão-experiência no processo de conhecimento, afirmando que toda consciência é intencional, ou seja, toda consciência tende para o mundo; toda consciência é consciência de alguma coisa.

Se examinarmos o próprio conceito de fenômeno, que em grego significa "o que aparece", podemos compreender melhor que a fenomenologia aborda os objetos do conhecimento tais como aparecem, ou seja, como se apresentam à consciência. Isso significa que deve ser desconsiderada toda indagação a respeito de uma realidade em si, separada da relação com o sujeito que a conhece. A consciência é doadora de sentido, fonte de significado para o mundo. Conhecer é um processo que não acaba nunca, é uma exploração exaustiva do mundo. A consciência que o ser humano possui do mundo é mais ampla do que o simples conhecimento intelectual, uma vez que a consciência é fonte de intencionalidades não somente cognitivas, mas também afetivas e motoras. A fenomenologia é uma filosofia de vivência.

A fenomenologia pretende superar não só a separação entre corpo-consciência, como também as dicotomias consciência-objeto e ser humano-mundo. Nessa perspectiva, o corpo não se identifica às "coisas", mas é enriquecido pela noção de que o ser humano é um ser-no-mundo. O corpo não é simplesmente uma coisa que se possui, é parte integrante da totalidade do ser humano; o ser humano é seu corpo. Ao estabelecer o contato com uma outra pessoa, eu me revelo por meio de gestos, atitudes, posturas, olhares, por manifestações corporais. O mesmo se dá quando eu observo os movimentos de alguém; eu não o vejo como movimentos mecânicos, como se o outro fosse uma máquina, mas sim como um ser cujos movimentos representam gestos expressivos e que, portanto, possuem um tipo de comunicação implícita, a comunicação não-verbal. Portanto, conclui-se que um gesto nunca é somente corporal: ele possui um significado e nos remete imediatamente à interioridade do sujeito. Os estudos de movimento de Rudolf Laban que deram impulso à dança moderna basearam-se também nesse princípio. Mais tarde a corrente pós-moderna da dança norte americana viria questionar esse significado no movimento corporal. De fato, o corpo do outro que percebemos não é um corpo qualquer, e sim um corpo humano. Diz o filósofo Luijpen:

*"É o outro 'em pessoa' que vejo tremendo de medo, que ouço a suspirar de cuidados. Sinto sua cordialidade no aperto de mãos, na meiguice de sua voz, na benevolência de seu olhar. Da mesma forma, quem me odeia, quem é indiferente a meu respeito, quem se aborrece comigo, quem tem medo de mim, quem me despreza ou desconfia de mim, quem me quer consolar, seduzir ou censurar, convencer-me ou divertir-me – está presente em pessoa a mim. Seu olhar, seu gesto, sua palavra, sua atitude, etc. são sempre seu olhar, gesto, palavra e atitude: ele, em pessoa, está imediatamente e diretamente presente a mim."*¹⁰

¹⁰ LUIJPEN, W. A. M. . *Introdução à fenomenologia existencial*. São Paulo: EPU-EDUSP, 1973, p. 275.

Antes de ser um sujeito que conhece, o ser humano é um ser que vive e sente, que é a forma de participar, com o corpo, do conjunto da realidade.

Segundo Crossley (1996) ¹¹, Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961), é tomado como um representante do enfoque "vivo" e ativo do corpo, considerando a relação da ação humana com o poder (corpo-sujeito). A questão chave de seu trabalho é a maneira pela qual hábitos corporais adquiridos formam a base do nosso estar-no-mundo. Nós somos nossas ações, baseadas no hábito, e é por meio destas ações carais que tomamos uma posição no mundo social, e portanto também nos sustentamos no mesmo. O termo "corpo-sujeito" foi aplicado a esta concepção por Merleau-Ponty, e:

"As the term suggests, this understanding of the active body was used to displace the traditional philosophical subject in his work. Human beings do not stand in relation to their world as a subject to an object, at least not in the first instance, he maintains. Their primordial relation to their world consists in their embodied (practical) action within it. They belong to their world, as an active part of it. Moreover, Merleau-Ponty identifies social, embodied action with the production of meaning. Meaning is not produced by a transcendental or constituting consciousness but by an engaged body-subject." ¹²

¹¹ CROSSLEY, Nick. *Body-Subject / Body-Power: agency, inscription and control in Foucault and Merleau-Ponty. Body & Society*, London, v. 2, n. 2, June 1996. SAGE Publications, p. 99-116.

¹² "Como o termo sugere, esta compreensão do corpo ativo foi usada para deslocar o sujeito filosófico tradicional no seu trabalho. Os seres humanos não permanecem em relação ao seu mundo como sujeitos a um objeto, pelo menos não em primeira instância, ele sustenta. Sua relação primordial com o seu mundo consiste na sua ação incorporada (prática) com ele. Eles pertencem ao seu mundo, como uma parte ativa dele. Além disso, Merleau-Ponty identifica a ação incorporada, social, com a produção de significado. O significado não é produzido por uma consciência constituída ou transcendente, mas por um corpo-sujeito engajado." Op. cit., p. 101 (Traduzido por Mariza Martins).

O corpo-sujeito é precisamente o ser que toma os mecanismos da cultura e alcança uma consciência (amarrada culturalmente) de si mesmo (*qua corpo*) no processo ¹³. Segundo o próprio Merleau-Ponty:

"Estamos habituados, pela tradição cartesiana, a nos desprendermos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum do corpo e da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior e a alma como um ser presente inteiramente em si mesmo sem distância. Estas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: a transparência de um objeto sem ondulações, transparência de um sujeito que só é o que pensa ser. O objeto é objeto de um lado a outro e a consciência, consciência de um lado a outro. Há dois sentidos, e somente dois, da palavra existir: existe-se como coisa ou existe-se como consciência. A experiência do corpo próprio pelo contrário nos revela um modo de existência ambíguo. Se tento pensá-lo como um feixe de processos na terceira pessoa – 'visão', 'motricidade', 'sexualidade' – percebo que essas 'funções' não podem estar unidas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, elas são todas confusamente retomadas e implicadas num drama único. O corpo não é pois um objeto. Pela mesma razão a consciência que tenho não é um pensamento, quer dizer que não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Se se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele." ¹⁴

¹³ Ibid., p. 112.

¹⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 268.

I.2) O Corpo, na Visão da Antropologia e da Sociologia...

A Antropologia considera o corpo humano o canal por meio do qual os fenômenos sociais, culturais e psíquicos são manifestados. Além disso, a Sociologia e algumas correntes de outras ciências humanas consideram que o corpo é o lugar onde a sociedade, utilizando como instrumentos a educação e a cultura, exerce e mantém o seu poder.

O corpo, com seus sentimentos, estilos de movimento, padrões de reação e saúde, não é apenas uma realidade individual governada por suas próprias leis biofísicas e pelos efeitos idiossincráticos de sua história pessoal. É também fruto das ideologias à sua volta.¹⁵

O corpo é o primeiro momento da experiência humana. O ser humano é um ser que conhece, vive e sente, e seu corpo jamais poderá ser uma coisa entre as coisas. A relação do homem com seu corpo nunca será objetiva, mas carregada de valores sexuais, amorosos, estéticos, éticos, sociais, culturais, religiosos, ideológicos, morais, determinados por suas crenças e pela educação.

O corpo de cada um de nós é um artifício, um projeto da comunidade visivelmente manifestando os valores dos que estão envolvidos nesta tarefa. O corpo adulto é o resultado da imposição da comunidade sobre as matérias-primas geradas pela terra que atendem às necessidades vigentes daquela comunidade. Os desenhos do corpo variam com o tempo, como a arquitetura prevalecente de um período dando lugar ao seguinte. Também variam de cultura para cultura; dentro de uma dada comunidade, os modelos variam segundo a função particular da pessoa: um operário, por exemplo, tem formas completamente diferentes das de um intelectual.¹⁶

¹⁵ JOHNSON, Don. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 79.

¹⁶ Op. cit., p. 80.

Os métodos que nos ensinam a usar nossos corpos são impostos à criança de modo a criar os corpos que conhecemos, e diferentes de uma cultura a outra. Segundo Mauss (1974), estes vários métodos são chamados “técnicas corporais”¹⁷. Ele afirma que mesmo as mais simples atividades, aquelas que as pessoas tendem a pensar que são naturais, na realidade são ensinadas pela sociedade, ou seja, Mauss buscou demonstrar o caráter fisiológico, social e psicológico das maneiras como os corpos são utilizados nos diferentes grupos sociais, reiterando a idéia de que a responsável pelo funcionamento “autônomo” do corpo é a sociedade, uma vez que impõe ao ser humano um conjunto de técnicas. Após a Primeira Guerra Mundial, Mauss percebeu que os soldados britânicos tinham dificuldade de cavar com pás francesas e de marchar de acordo com os ritmos das bandas militares francesas. Observou que as pessoas de alguns países aprendem a nadar e mergulhar com os olhos abertos, noutros, com os olhos fechados. Surpreendia-o a diferença do andar das enfermeiras no hospital e dos lanterninhas no cinema. Mesmo atividades aparentemente naturais, como amamentar uma criança e dormir, são realizadas de forma muito diferente nas várias culturas. Mauss concluiu que somente seria possível se ter uma idéia clara de todos estes fatos sobre andar, nadar, dormir, amamentar, se, ao invés de uma, fossem utilizadas três abordagens diferentes: física, psicológica e sociológica, pois era do ponto de vista do “homem total” que se necessitava.

O grande número de técnicas encontradas nas sociedades são ensinadas de formas diferentes. Algumas são transmitidas através de sugestão, pela maneira como os adultos seguram e tocam seus filhos. Outras são ensinadas pelo exemplo; as crianças aprendem a desempenhar atividades básicas simplesmente imitando os adultos. E há ainda aquelas transmitidas por meio dos modelos encontrados nos estilos de roupas, tipos de móveis e na forma da arquitetura que evocam certos padrões de desenvolvimento corporal. A arte e as imagens são poderosos veículos para as técnicas.

¹⁷ MAUSS, Marcel. *As técnicas corporais*. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EDUSP, 1974, v. II.

Aprendemos desde muito cedo, por meio da educação, a desconectar de nossos corpos nossa opinião, nossa vontade, nossa naturalidade, e principalmente a desconfiar de nossa sensações.

Tudo aquilo em que acreditamos, consciente ou inconscientemente, dentro do sistema social e cultural, é dissociado de nosso corpo graças a uma educação que padroniza valores e crenças, e que reforça comportamentos. Assim, os pais observam os filhos para ver se comportam-se bem e os punem quando se conduzem mal. Os professores, dividindo as responsabilidades com os pais, aprimoram a vigilância, cuidando de ensinar aos alunos sentar direitinho e serem pessoas quietas. Professores de música, de dança, treinadores esportivos, supervisores de trabalho observam os indivíduos para averiguar se seu desempenho satisfaz suas expectativas. Com o auxílio de suas muitas representações, o Estado também vigia. Até mesmo Deus, através dos olhos da consciência bem disciplinada dos homens os vigia, mesmo na escuridão de suas camas, vendo se suas mãos tocam seus órgãos genitais por debaixo dos lençóis, ou se se entregam a fantasias eróticas.

Uma vez que pode ser vigiado e modelado, nossos pontos de vista podem ser influenciados, ou até mesmo coagidos, de maneira a entrar em concordância com os pontos de vista de nossa sociedade. Podemos observar essa realidade, ou seja, podemos ver e ouvir a crença de uma comunidade em suas danças e músicas populares; a maneira como um grupo de crianças se senta em suas carteiras escolares nos revela toda uma filosofia educacional.¹⁸

A educação, de acordo com Rodrigues (1979), pode ser entendida como um processo repressor, através do qual se incutirá nos indivíduos um certo número de princípios que aberta ou disfarçadamente são comuns a todos os membros de uma sociedade e que muito poucos indivíduos têm a coragem de negar ou desafiar explicitamente. Ainda segundo o autor, o treinamento educativo consiste em introjetar

¹⁸ JOHNSON, Don. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 79-80.

nos indivíduos determinados valores e determinadas regras que orientarão os seus comportamentos em suas relações com o mundo e a sociedade.¹⁹

A educação nem sempre cumpre o papel de orientar as pessoas a utilizarem seus próprios recursos para encontrarem seus caminhos na vida; por meio de atividades claramente distintas, algumas específicas para o corpo e outras para a mente, ela busca reafirmar a fragmentação do ser humano, de maneira que este jamais possa se considerar suficientemente seguro para funcionar com todo o seu potencial criativo, em todos os setores da vida, seja no afetivo, no cognitivo e no motor. A educação nos encoraja a sentir que nossos pontos de vista e nossas ideologias são uma coisa, e nossos corpos uma outra.

A cultura dita normas em relação ao corpo, cujas quais o indivíduo tenderá a se conformar, a custo de recompensas e castigos, até o ponto em que esses padrões de comportamento parecer-lhe-ão tão naturais que jamais serão questionados. Essas normas garantirão um certo número de estados mentais e físicos nos indivíduos, tornando-os alienados e previsíveis, para que assim possam votar em candidatos certos e consumir mercadorias certas. Os que se afastam deste paradigma, são afastados do convívio social, seja por métodos de suplício, ou de assepsia, como a eugenia e a exclusão dos degenerados (penitenciárias, hospícios, etc.).

Segundo Mauss, a educação é responsável pelo uso técnico que cada sociedade faz do corpo. Ele denomina essa educação de "educação do sangue -frio", pois ela determina e controla as emoções. Seria como um mecanismo de "retardamento", de "inibição de movimentos desordenados" que permite uma resposta de "movimentos coordenados" em direção à finalidade escolhida. Poderíamos dizer, portanto, que cada sociedade educa um determinado movimento corporal por meio da educação do "sangue-frio". O processo de treinamento no ser humano é "como a

¹⁹ RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do Corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979, p. 33.

montagem de uma máquina; é a procura, a aquisição de um rendimento” no modo de usar o corpo.²⁰

Aqueles que melhor aprenderam como controlar as comunidades humanas (religiosos, carismáticos, líderes políticos, publicitários e cientistas especialistas no controle da mente) sabem que o corpo é um dado bastante relevante. Sua capacidade de discernimento pode ser entorpecida, seu ângulo de visão pode ser reduzido, suas reações emocionais podem ser canalizadas mais numa direção do que noutra.

Os aparelhos ideológicos do Estado, são os locais perfeitos para a formação e treinamento de cidadãos e trabalhadores dóceis. Formas bem definidas de procedimento corporal são utilizadas, a fim de que as pessoas assumam padrões corporais e de comportamento exigidos pelo poder que a sociedade necessita exercer sobre as massas.

Michel Foucault (1926 - 1984) nos fala de um corpo 'inscrito', ou seja, impresso em termos de sua história, e de sua função política nos modos de ver, amar, na conduta emocional do ser humano, nos seus instintos. O olho, por exemplo, nem sempre pretendeu a contemplação e sim, inicialmente, respondeu às exigências da caça e da guerra, da própria sobrevivência humana, portanto. Esse corpo 'inscrito', é o que Foucault chama de "corpo-poder". Assim, o escritor defende a emergência histórica das práticas sociais complexas que trabalham sobre a conduta humana, moldando-a e forçando o portador de tais condutas a responsabilizar-se por elas. A conduta é historicamente regulada pelos sistemas de poder e moldada por muitos regimes.

"(...). The body is broken down by a great many distinct regimes; it is broken down by rhythms of work, rest and holidays; it is poisoned by food or values,

²⁰ MAUSS, Marcel. *As técnicas corporais*. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EDUSP, 1974, v. II, p. 232.

*through eating habits or moral laws; it constructs resistances. (Foucault, 1977:153)"*²¹

Foucault reduz o funcionamento comportamental do corpo às exigências da grande ordem do sistema social. Isto é claramente demonstrado quando o autor afirma que:

*"É preciso, em primeiro lugar, afastar uma tese muito difundida, segundo a qual o poder nas sociedades burguesas e capitalistas teria negado a realidade do corpo em proveito da alma, da consciência, da idealidade. Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder... Qual é o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa? Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, metódico. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual..."*²²

Métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são chamadas por Foucault de "disciplinas".

²¹ "(...). O corpo é quebrado por muitos regimes distintos, ele é quebrado pelos ritmos do trabalho, descanso e feriados; ele é envenenado por comida ou valores, através dos hábitos alimentares ou leis morais; ele constrói resistências." CROSSLEY, Nick. *Body-Subject / Body-Power: agency, inscription and control in Foucault and Merleau-Ponty*. *Body & Society*, London, v. 2, n. 2, June 1996. SAGE Publications, p. 101. (Traduzido por Mariza Martins)

²² FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 147-148 (sem grifo no original).

As "disciplinas" fabricam corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis" ²³. Nasce, assim, uma anatomia política ou uma mecânica do poder, que define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, de acordo com a rapidez e a eficácia que se determina. Elas podem ser encontradas em pleno funcionamento nos colégios, nas escolas primárias, nos hospitais, e na organização militar, por meio de "detalhes", ou seja, da organização particular de cada espaço físico, da restrição de horários, da articulação corpo-gesto e corpo-objeto, por exemplo, cujo objetivo fundamental é o controle sobre as pessoas. Em seu trabalho "Vigiar e Punir" (1979), Foucault descreve as práticas de fechamento, particionamento, codificação funcional e diferenciação dos espaços, que têm sido dispostas nas fábricas, locais de trabalho, escolas, prisões, etc., como meios de assegurar algum controle sobre os corpos que os povoam. Um espaço pode ser planejado, equipado e organizado para permitir um controle efetivo sobre os corpos, bastante independentemente desses corpos.

De acordo com a análise de Foucault, segundo a qual os corpos são realmente (internamente) investidos pelo poder, a própria musculatura humana é controlada pelos efeitos do poder:

"Mastery and awareness of one's own body can be acquired only through the effect of an investment of power in the body: gymnastics, exercises, muscle building, nudism, glorification of the body beautiful. All of this belongs to the pathway leading to the desire of one's own body, by way of the insistent, persistent, meticulous work of power on the bodies of children or soldiers, the healthy bodies. But once power produces this effect, there inevitably emerge the responding claims and affirmations, those of one's own body against power, of health against the economic system, of pleasure against the moral norms of

²³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 126-127.

*sexuality, marriage, decency. Suddenly, what had made power strong becomes used to attack it. Power, after investing itself in the body, finds itself exposed to a counter-attack in the same body. (Foucault, 1980: 56)"*²⁴

É no corpo, portanto, onde se realiza o contexto social da repressão, onde mais eficazmente se perpetuam o poder e a ordem, de modo que a estrutura social e política não corram nenhum tipo de risco de que seu *status quo* se veja ameaçado. É na infância a fase onde primeiro se nota o processo da repressão, por meio de disciplinas. Em casa, é imposto à criança, pelos adultos, o silêncio ("não grite!"); a imobilidade ("não mexa aí!"; "desça já daí!"; "não corra!"). Talvez por isso, a primeira palavra que muitos bebês aprendam a falar seja "não". Na escola, a criança deve sentar direito, ficar calada, levantar a mão para pedir licença, andar e permanecer em fila. Restringindo os movimentos da criança, estaremos restringindo sua expressão, sua inteligência, suas emoções. Nesse contexto, acredito que a educação psicomotora²⁵ por meio da dança, cujos conteúdos busquem preparar a criança para se tornar segura, confiante, criativa e autêntica, seja fundamental, contrariamente à receitas prontas de atividades físicas, que não levem a criança nem a pensar, nem a sentir e nem a agir. Isso é possível.

²⁴ "Domínio e consciência do próprio corpo pode ser adquirido somente através do efeito de um investimento de poder no corpo: ginástica, exercícios, construção de músculos, nudismo, glorificação do corpo belo. Tudo isso pertence ao caminho que leva ao desejo do próprio corpo do indivíduo, por meio do insistente, persistente, meticuloso trabalho de poder sobre os corpos das crianças ou soldados, os corpos saudáveis. Mas uma vez que o poder produza este efeito, lá inevitavelmente emergem os clamores e afirmações que respondem, aqueles do próprio corpo do indivíduo contra o poder, da saúde contra o sistema econômico, do prazer contra as normas morais da sexualidade, casamento, decência. Subitamente, o que tinha feito o poder forte começa a ser usado para atacá-lo. O poder, depois de investir-se no corpo, encontra-se exposto a um contra-ataque no mesmo corpo". CROSSLEY, Nick. *Body-Subject / Body-Power: agency, inscription and control in Foucault and Merleau-Ponty. Body & Society*, London, v. 2, n. 2, June 1996. SAGE Publications, p. 108. (Traduzido por Mariza Martins). Foucault identifica "domínio e consciência do próprio corpo" como um efeito do investimento de poder no corpo que consiste em seu estar sendo treinado em modos específicos de comportamento, motilidade, etc., sob condições específicas, por meio de técnicas específicas, para um fim mais ou menos estipulado e específico. Esta noção é contraditória à compreensão de Merleau-Ponty sobre o corpo vivo, e da compreensão de consciência corporal com a qual trabalhei com o grupo durante esta pesquisa. (N. A.)

²⁵ *Educação Psicomotora* é a educação da criança por meio de seu próprio corpo e de seu movimento, proporcionando gradativamente o controle até o domínio de movimentos mais complexos. (N. A.)

I.3) O Corpo Sob a Ótica da Psicologia...

A Psicologia, assim como outras ciências, também passou por uma etapa separatista na construção de seu conhecimento, preocupando-se tão somente com os processos mentais do ser humano, de tal maneira que não se interessava pelas questões corporais. Com a Psicologia Humanística, a experiência do corpo passou a ser relevante. A preocupação de como esse corpo reage, como se sente, como guarda sua vivência emocional e sensorial começou a ser investigada.

A Psicologia Humanística reconhece o ser humano como o organismo consciente, que está evoluindo nas suas qualidades cognitivas, intelectuais. E essa evolução mental não pode ocorrer se o organismo se desligar sensorialmente do seu corpo. ²⁶

O ser humano é um só organismo que na sua estrutura biológica tem funções altamente diferenciadas e evoluídas ao nível da consciência. Não há nada no organismo humano que não esteja atrelado a seu funcionamento em sua totalidade. Por exemplo, quando um indivíduo trabalha suas emoções em um processo terapêutico, no momento em que consegue vivenciá-las, expressá-las, percebê-las, ele pode conseguir modificar suas tensões corporais e seu estado fisiológico.

A proposta holística na Psicologia, defende a contraposição à unilateralidade e ao dualismo, não somente no que concerne ao ser humano, mas também em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando as especializações e criando a transdisciplinaridade, ou seja, o uso de axiomas comuns a um grupo de disciplinas. Segundo Crema, *"não fizemos nada nos últimos quatro séculos, a não ser especializar*

²⁶ IWANOWICZ, Barbara. *A imagem e a consciência do corpo*. In: BRUHNS, Heloisa T. (Org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1989, p. 63-81.

nossas mentes"²⁷. Estamos nos tornando peritos apenas em partes. A holística considera a totalidade e suas partes, evitando os extremos do reducionismo e do totalitarismo; o todo que descansa nas partes, e as partes que adquirem um sentido no todo. A palavra "holismo" vem do grego *holos*, que quer dizer "todo", "inteiro".

Os holísticos acreditam que a educação tradicional calcada no antigo e "superado" paradigma mecanicista, que ensina a visão separatista, principalmente no que se refere ao ser humano, nos leva a destruir a vida no planeta²⁸. Segundo essa visão, a raiz da crise da educação está assentada no sentido da existência do ser humano. Estamos vivenciando a mais grave crise de fragmentação: o planeta está dividido em países; o conhecimento em cerca de 2000 disciplinas; a fé, em religiões; a política, em partidos; as pessoas, em emoções, racionalidade e corpo. As fronteiras, todas criadas pelo ser humano, geram conflito, que por sua vez geram a violência. Como administra essa crise? O papel da educação deveria ser o de despertar, em primeiro lugar, a consciência.²⁹

Segundo Johnson, o resultado mais desastroso da divisão entre corpo e mente, e entre inteligência e percepção, e de valorizar o primeiro mais do que o segundo, é o confuso sistema de valores sociais, justificado pelo racionalismo científico, que se apóia no determinismo, no ideal de neutralidade, que separou o conhecimento do amor e da compaixão, e que foi e é apoiado por massas de cidadãos treinados para enxergar o mundo de uma maneira extremamente deformada³⁰. Ele entende assim

²⁷ CREMA, Roberto. *Homo holisticus*. In: DANTAS, Estélio H. M. (Org.). *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994, p. 127.

²⁸ Para um aprofundamento da questão educação/meio-ambiente, consultar o excelente artigo *What is education for?* In: ORR, David W. . *Earth in mind: on education, environment and the human prospect*. Washington, DC: Island Press, 1994, p. 7-15.

²⁹ WEILL, Pierre. *A Mudança de Paradigma na Sociedade e na Educação*. São Paulo, 1998. V Educador - Congresso Internacional de Educação "O Que o Mundo Anda Ensinando". Palácio de Convenções do Anhembi, 13 mai 1998.

³⁰ JOHNSON, Don. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 129-130.

que, submeter a vastidão do fenômeno existencial humano ao pensamento racional científico é extremamente alienante e reducionista.

O ser humano quando incentivado a cultivar seu intelecto, considerado cientificamente como partes isoladas e especializadas, não encorajados a utilizarem todas as suas capacidades, começa a dividir-se em partes independentes, esquecendo-se completamente de seus corpos e portanto, de si mesmos.

Segundo Iwanowicz:

"As pessoas chegam ao terapeuta perguntando 'Quem sou eu?'. Olham para si no espelho e perguntam: 'Mas essa aí sou eu?'. 'Eu não me sinto, eu não sei quem sou.' É a dúvida em relação à sua maneira de pensar e sua maneira de sentir. Isso parece ser uma dúvida em relação à própria existência. Estou vivo mas não me sinto, penso mas não me conheço, não reconheço meu corpo. As pessoas estão perdendo o contato com aquilo que sensorialmente, através do seu corpo possam viver. E como a nossa cultura, o nosso trabalho exigem de nós relações através da nossa mente e não através do nosso corpo (os carinhos são proibidos), essa distância aumenta cada vez mais. A predominância do mental no organismo resulta numa imagem de si mesmo que não corresponde às características reais do corpo. (...) a imagem corporal que formamos na nossa mente através de todos os processos sensoriais, reflete todos os conflitos emocionais relacionados com a nossa cultura e auto-orientação." ³¹

O desenvolvimento do organismo humano depende da quantidade e da qualidade da estimulação externa. Porém, desde a infância o ser humano aprende o uso não natural de seu corpo, com proibições e limitações que os adultos impõem, pretendendo que as crianças ajam da forma por eles determinada. A criança aprende muito a imitar os outros e pouco, ou quase nada, a ser ela própria. Essa imitação se dá

³¹ IWANOWICZ, Barbara. *A imagem e a consciência do corpo*. In: BRUHNS, Heloisa T. (Org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1989, p. 67-69.

não somente em um nível psicológico, mas também num nível respiratório, de movimento, de contração muscular, e o que é mais grave, sem ter consciência disso. Ao reprimir as investigações corporais-sensoriais da criança, reprime-se também sua inteligência, suas emoções, e seus movimentos. Segundo Piaget, as sensações proprioceptivas são o próprio processo intelectual. Manipulamos idéias e conceitos do mesmo modo como manipulamos concretamente os objetos. Quem nunca separou nada de nada, não pode saber o que significa separar. A raiz primeira da inteligência está no movimento. Quem é muito quadrado, só entende quadrado.³²

Com relação à repressão das emoções, situa-se o trabalho de Wilhelm Reich com seu conceito de "Couraça Muscular do Caráter" (soma de todas as deficiências motoras funcionais do ser humano), ou seja, são as tensões musculares crônicas e/ou automatismos motores que surgem da força que se faz a fim de não fazer o que se deseja, o que se quer ou até mesmo o que seria necessário que fosse feito. No momento de contração de um músculo, modifica-se seu funcionamento e o seu registro mental. No contexto de repressão, da Psicologia, contração significa 'contra-ação', uma tensão gerada para conter o desejo - uma ação contra.

Um de meus muitos questionamentos durante todo o processo desta pesquisa foi (e é): será que o ser humano (inclusive eu), usufrui de todo o prazer que o nosso corpo pode nos proporcionar? Isso não somente no que se refere ao prazer sexual, mas também o prazer de ser dono de si mesmo, operando com toda nossa capacidade cognitiva, afetiva e motora? Ou será que aos poucos vamos nos transformando em autômatos, que andam, correm, fazem as coisas mas não se sentem completos, seguros, equilibrados? Somente poderemos viver o prazer quando nosso corpo for flexível, equilibrado, com movimentos fluidos e que permita a manutenção de nossa sensibilidade.

³² Observações pessoais do filme *Laban-Movimento*, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. (N. A.)

Para Salles, os homens "superiores", guiados pela racionalidade, julgaram que a defesa da democracia, da liberdade, da paz, da ordem e da justiça deveria ser construída sobre pilhas de cadáveres - a prova mais evidente da eficiência da educação disciplinar imposta ao corpo. Foi assim que o progresso econômico avançou, que os descobrimentos de novos mundos se tornaram possíveis e que a expansão da civilização racional e científica se operacionalizou. Sempre e em tudo, graças à utilização de corpos disciplinados.³³

Bejárt assim se refere à fragmentação entre o corpo e a mente, e sua repercussão no ser humano em relação ao seu cotidiano:

*"Um universo de atrofiados, paralisados durante todo o dia no escritório, no automóvel, em casa, diante da televisão, à mesa, e que, durante a semana, só fazem funcionar uma parcela mínima do córtex cervical, precipitam-se, quando chega o fim-de-semana ou feriado, numa atividade pseudo-esportiva incoerente e sem qualquer relação com a existência profunda de cada um e de todo o mundo: aqui o espírito, lá o corpo, mais adiante o sexo, do outro lado o coração – vivisseccção incessante cujo tormento é profundamente sentido por todo ser humano nos dias de hoje."*³⁴

A ligação entre inteligência e percepção, ou entre consciência e alma, ou ainda entre corpo e mente, se dá por meio do retorno do ser humano às suas sensações e percepções. Sem as sensações não há vida psíquica e, portanto, as emoções aparecem com deficiências funcionais. Elas são, portanto, tão importantes para a sobrevivência do ser humano quanto a sua sobrevivência fisiológica. Não se pode sobreviver se o tato ou a dor não funcionarem em todo o corpo. Quanto mais as sensações forem estimuladas, mais elas proporcionarão perceber a vida em toda a sua plenitude.

³³ SALLES FILHO, Nei Alberto. *Leituras sobre o corpo : aspectos na história*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - RENOVAÇÕES, MODISMOS E INTERESSES, 10, 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997, p. 62-68.

³⁴ BEJÁRT, Maurice. Apud GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, p. 09.

I.4) Conclusão: A Educação Física e a Dança ...

A Educação Física vem aos poucos se libertando de uma corporeidade muito limitada ao corpo físico. Esta perspectiva classifica os corpos num contexto de aptidão e capacidade para a prática de determinados movimentos e exercícios, como fazem também algumas técnicas de dança. Esta visão limitada ao corpo físico, construiu uma corporeidade exclusivamente interessada na eficiência, esquecendo-se que ineficiência também faz parte do corpo. A preocupação em se compreender **como** o ser humano se move, fez com que os padrões de análise do seu movimento se isolassem de outros fatores que estão unidos a esse movimento, ou seja, **o que leva** o ser humano a mover-se, e **porque** ele se move.

Assim, tanto a Dança quanto a Educação Física, exercem o poder de agir sobre os corpos em nome do princípio da utilidade (exemplo claro da relação docilidade-utilidade de Foucault, referida anteriormente). Os corpos permanecem, portanto, atados a um conceito muito restrito de uma corporeidade colocada, às vezes, como o oposto do espiritual, e outras, restrita ao individual.

Ao longo da história da Educação Física, é clara a fabricação de corpos dóceis, principalmente na formação de corpos guerreiros e corpos atletas. O pensamento fenomenológico, que se tornou a principal base de discussão sobre a dualidade corporeamente deu início a uma série de questionamentos, gerando transformações significativas na maneira da Educação Física perceber o corpo.

A corrente fenomenológica da Filosofia se contrapõe a corrente filosófica cartesiana, por ser uma filosofia da "experiência", que leva em conta o que é percebido pelos sentidos humanos, e não somente o que é apreendido pela mente racional. Da mesma forma que no início deste século a dança moderna diz não ao artificialismo do ballet clássico, e mais ou menos na metade do mesmo século a dança pós-moderna diz não ao naturalismo e a dramaticidade da dança moderna, a Fenomenologia diz não ao Cartesianoismo, principalmente no que se refere a separação feita por esta última em relação a cognição e corporeidade. A Fenomenologia é uma filosofia da pós-modernidade na medida em que rejeita os discursos de legitimação da modernidade calcada na razão suprema, e somente na razão, que deram origem ao Iluminismo.

A Fenomenologia propõe um novo modelo educacional, cujo enfoque principal está baseado no fenômeno da Corporeidade viva, que pode ser entendida, *grosso modo*, como a maneira do indivíduo perceber o universo por meio de seu próprio corpo e do corpo do outro. Ao contrário do "eu tenho um corpo", princípio básico do cògito cartesiano, derivado do "penso, logo existo", a Fenomenologia pensa com o corpo, por meio do corpo, e sobre o corpo como um trabalho de arte, como o local de múltiplas performances: "eu sou meu corpo".

Assmann assim se refere a corporeidade como foco educacional: *"O estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, internamente em si mesmos e com seu mundo-ambiente."*³⁵

O fenômeno da corporeidade viva inclui processos que não são levados em conta quando se enfatiza somente o lado neuromuscular do movimento. Esses processos se referem à biologia, à psicologia e à energia do ser humano. Em outras palavras, seus aspectos motor, cognitivo e sócio-afetivo. Esta concepção de organismo vivo leva a uma outra forma de conceber o corpo:

³⁵ ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995, p. 67.

"(...) apesar de sabermos que qualquer corpo vivo evidentemente também tem uma estrutura e processos ordenadores, este fato não pode ser considerado base suficiente para pensar, só a partir disso, um modelo de corporeidade (...). Os ordenamentos e o caótico, o equilíbrio e o desequilíbrio, a coordenação e a descoordenação, etc. coexistem (em trânsito recíproco permanente) na corporeidade viva. Por isso, essa coexistência deve ser levada a princípio metodológico de um novo paradigma com a correspondente atitude e/ou abordagem, que consiste em tomar distância do pensamento mecanicista mono-causal (que se refere de preferência a órgãos, músculos, ossos, sistemas específicos para tal ou qual função, etc. e ignora o ir-e-vir de inúmeras energias auto-organizantes no corpo); e adotar um pensamento que se refira a encadeamentos ativos (networking, networks) em muitos níveis, simultâneos e interagentes." ³⁶

Se na educação a Fenomenologia propõe a corporeidade como foco principal, está claro que toda educação corporal deve repensar sua didática. A Educação Física está caminhando para uma ampla mudança de paradigmas, levando em conta o aluno não mais como um conjunto de ossos, músculos e nervos, funcionando como uma máquina, mas sim como um agente social e histórico que pensa, sente, age e escolhe.

Assim, a Educação Física busca identificação com sua realidade, que é a realidade humana. O ser humano é corporeidade, e como tal, é movimento, gesto, expressividade, presença. Merleau-Ponty descreve essa presença do ser humano como corporeidade não enquanto o ser humano que se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, ou seja, expressividade, palavra e linguagem. O ser humano instaura sua presença ou define sua fenomenologia como corporeidade. A Educação Física hoje não pode mais se reduzir ao exercício ou movimento mecânico, copiado; ela deve ser o gesto que se faz e que se fala.

³⁶ Op. cit., p. 82.

O ser humano tem a tendência a racionalizar movimentos para obter maior rendimento e produção, por meio de técnicas que possam auxiliá-lo a superar seu desempenho. O corpo é utilizado como objeto, uma vez que é ele quem produz o movimento, e é manipulado em função de idéias que prometem um ser melhor e mais preparado para vencer. Na verdade, a preocupação com o movimento não deveria se restringir a esses parâmetros, mas sim considerar que são corpos realmente vivos que realizam esses movimentos, e que passam por diferentes experiências, criando expectativas que acabam por se somatizar em seus corpos.

A dança, quando a coreografia é elaborada somente pelo professor, sem que o aluno muitas vezes se sinta capaz de realizá-la, por desconhecer seus métodos, torna-se um produto de alienação. O aluno se torna completamente dependente de seus professores, e ao invés de libertar-se por meio do movimento e da arte - porque isso é o que muitas vezes quem trabalha com a dança promete - acaba sendo subjugado.

Pude perceber durante o "Projeto Encontros de Dança", que o valor pedagógico da coreografia não está em si mesma enquanto produto final, mas sim nos processos utilizados para se chegar a ela, como por exemplo: em que condições ela foi produzida; se ela resultou de um processo de estudos e pesquisas; se ela foi um trabalho de criação coletiva; se aconteceu por meio da seleção de pessoas mais habilidosas.

O processo pelo qual o grupo de pessoas que fizeram parte desta pesquisa passou, foi o de "professor" (eu era muito mais a orientadora do que a professora) e "alunos" (eles sim eram os artistas criadores) experimentando juntos o poder de criar. Se não fosse assim, a divisão de classes permaneceria, o diálogo corporal e verbal se tornaria menos possível, pois o "professor" goza de autoridade e alguns, de autoritarismo, do poder do saber absoluto e que não pode ser compartilhado. O "aluno", por seu turno, reproduz a maneira criativa (nem sempre criativa) pela qual o professor elaborou a aula e a coreografia, geralmente sem nenhuma reflexão sobre a ação. Desta forma temos então a dança como atividade exclusiva de "especialistas", onde ao professor cabe o papel de ensinar o método de se dançar. Aquela dança que é

intrínseca à raça humana, seu patrimônio cultural, aquela que o ser carrega dentro de si não serve, não é "adequada". O ser humano necessita, nos dias de hoje, reaprender a dançar. Com isso quero dizer que precisa ser encorajado, estimulado a (re)descobrir dentro de si aquilo que ninguém precisa lhe ensinar, ou seja, essa dança que já nasceu com ele e que, por vários motivos, ele percebeu que seria mais conveniente sufocar. A dificuldade que muitas pessoas têm se explica por um preconceito que é, na verdade, um condicionamento cultural. As pessoas dançam apenas quando lhes é permitido socialmente.

Os trabalhos corporais, incluindo a dança, enquanto apenas reprodutores de métodos, modismos, treinadores do corpo físico, reforçando a fratura entre o corpo e a mente, são também poderosos instrumentos de alienação. Eles ajudam a manter o corpo enquadrado nos mais perfeitos padrões de estética e disciplina (corpos dóceis), sendo elitizantes, e professores e alunos não questionam sua significação.

O processo desta pesquisa, o "Projeto Encontros de Dança", buscou ser um trabalho baseado em mudanças de padrões. Procurou levar os alunos à (re)descobrirem seus corpos, pensando com eles, por meio deles, sobre eles, na ação, na relação de um aspecto com os outros (os inseparáveis aspectos afetivo, cognitivo e motriz) e não na repetição exaustiva de movimentos de dança. Por estimular os alunos a resolverem problemas de movimento, por atribuir uma importância maior ao processo que foi vivenciado do que a um produto que seria apresentado, por mostrar aos alunos que dança é movimento, que qualquer corpo pode dançar, por levá-los a descobrir sua criatividade por meio da propriocepção, e por deixar claro que não me interessava torná-los homogêneos, mas, pelo contrário, enfatizar suas diferenças – características pós-modernas na dança -, é que percebi a estranheza de todos eles. Surge daí a pergunta de um dos alunos: "Mas, professora, que tipo de dança estamos fazendo?". As respostas do grupo, em termos de movimento e criatividade, registradas em minhas observações pessoais ao longo de toda esta pesquisa, não poderiam ter sido diferentes do que foram. Quando me questionei do por que os alunos somente andarem para a frente e em círculo, a resposta está em mais de dois séculos de educação baseada

apenas em teorias que decoramos, sem compreender sua verdadeira essência, e em termos de educação corporal, seqüências que repetimos sem saber para que. Ora, o que eu poderia esperar? O pensamento educacional caminha para uma ampla mudança. Mas como toda mudança, levará o tempo necessário para amadurecer, até que possamos, no futuro, colher seus frutos.

A relação da Fenomenologia com a pós-modernidade nesta pesquisa, está, portanto, baseada nessas mudanças de padrões: esgotamento do discurso legitimador cartesiano; não é mais possível considerar o indivíduo somente possuindo um corpo. Na dança não é mais possível considerar o bailarino como mero reprodutor de técnicas, operário da dança, com corpos adestrados de um lado e mentes frustradas de outro. O que se busca é a autonomia do aluno, do bailarino, do indivíduo, para que ele possa se adequar às mudanças que já se fazem sentir.

Concluo, graças às muitas observações feitas durante esta pesquisa, principalmente durante sua parte prática, que o ensino da dança deve ter como objetivo a democratização do método, onde não somente o professor possua a capacidade de criar. A criação é um dos caminhos possíveis para a busca das verdades que levem à autonomia e à maturidade intelectual. A busca do real, do coerente e do respeito é que finalmente poderão fazer com que a dança, estando situada num contexto mais educacional ou num contexto mais artístico, não mais trabalhe reiterando o paradigma cartesiano, não concorrendo, portanto, para a alienação do sujeito.

Pretendo, assim, levar professores/educadores/artistas da área da Educação Física e da Dança a uma reflexão sobre a validade da aplicação de métodos de ensino rígidos, submissos e repetitivos que levam as pessoas que não se enquadram neles a algum tipo de repressão, em lugar de se dar ênfase, no ensino corporal, à preservação do movimento humano, respeitando a individualidade das pessoas e sua história de vida.

Capítulo II

Estética e Filosofia do Movimento Pós-Moderno Norte-Americano na Dança como Norteadores da Poética do Projeto "Encontros de Dança"

II.1) Situando o Pós-Moderno...

Na grande maioria da literatura pesquisada sobre o tema, notei que a expressão "pós-moderno" causa um certo desconforto entre os escritores. O termo me pareceu estar impregnado por uma marca pessimista, pois alguns o definem como o fim da ideologia, vazio de idéias, amnésia histórica, uma moda, inclusive já ultrapassada, ou como cultura do consumo. Uma parte dos escritores se pergunta se de fato existe mesmo algum pós-modernismo.

Com toda essa polêmica, não é objetivo da autora tentar definir o que é pós-moderno, e sim situá-lo historicamente para uma posterior compreensão de como esse movimento influenciou a dança, principalmente na América do Norte.

Heloisa Buarque de Hollanda considera o pós-moderno como uma "nova sensibilidade" que dirige suas forças para a desconstrução sistemática dos mitos modernistas questionando não somente o papel do Iluminismo para a identidade cultural do Ocidente mas também o problema da totalidade e do totalitarismo na epistemologia e na teoria política modernas.¹

¹ HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Políticas da teoria*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 8.

II.1.A) O Período Precedente: O Modernismo

A palavra "moderno" foi empregada pela primeira vez em fins do século V, para marcar o limite entre o presente, que há pouco se tornara oficialmente cristão, e o passado romano-pagão. Com conteúdos variáveis, a "modernidade" sempre volta a expressar a consciência de uma época que se posiciona em relação ao passado da Antigüidade, a fim de compreender a si mesma como resultado de uma transição do antigo para o novo.²

É moderno aquilo que proporciona expressão objetiva a uma atualidade do espírito do tempo que espontaneamente se renova. O novo se ultrapassa e desvaloriza mediante a novidade do próximo estilo. O moderno se opõe às tradições.

O novo é algo que causa estranheza e choque ao anteriormente conhecido, e por isso gera ruptura. O moderno aposta na idéia do novo, do inusitado; sem a experiência do estranhamento não há o choque; sem o choque não há ruptura e portanto não aparece o novo. O moderno é sinônimo de diferente. A palavra "novo" é empregada cotidianamente para expressar não a estranheza nem o choque, mas sim algo que já foi experimentado antes - e que portanto já é conhecido -, só que de uma outra forma. No genuinamente novo está embutida a idéia de ruptura; se isso não se dá, não existe o novo.

É essa idéia de "novo" que marcou os projetos da modernidade. Um dos motivos pelos quais hoje esses projetos são considerados inviáveis, é porque o novo, na opinião de alguns críticos, filósofos e escritores, já não existe, tudo o que poderia ser criado e experimentado já foi feito. É possível trocar o adjetivo "original" por "originário", no que se refere à arte. O projeto moderno Iluminista visava realizar a

² HABERMAS, J. . *Modernidade: um projeto inacabado*. In: ARANTES, C. B. F. e PAULO, E. . *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992, p. 100.

perfeição, a razão autodeterminada, livre, em contínuo desenvolvimento; a idéia era tornar-se a realização definitiva da História, regenerando o ser humano.

O projeto da arte moderna foi um momento de ruptura com a tendência à representação da realidade, cujos artistas costumavam trabalhar ora movidos pelo encantamento e êxtase proporcionado pela natureza, ora pela vontade de construir uma visão de mundo ideal. A arte imitava a vida.

Ao invés de espelhar a realidade, os artistas se voltavam para a possibilidade de formar sua própria linguagem. A arte se viu envolvida por novos movimentos, frutos de combinações estéticas, que revelava diferentes maneiras de interpretar o universo. A arte moderna combinava uma subjetividade radical com um desejo e/ou produção objetiva, ou seja, o sujeito passou a ser o lugar, a posição de quem não produzia significados centrados.

A arte moderna parece ter inaugurado na cabeça dos criadores uma crença evolutiva e retilínea. A intenção foi avançar, demolir, suplantá-la, revolucionar para estar sempre trazendo à tona o novo. A modernidade se caracterizou por seu rumo sempre para a frente, cultuando o novo e antecipando um futuro indeterminado, contingente. Foi um movimento de negação a si mesmo.

Mas o novo virou novidade, futilidade. Uma das críticas feitas ao modernismo é que, ao invés de contemplar as diferenças, ele acabou por suplantá-las e homogeneizá-las. A arte sempre teve a tendência de fluir em ciclos em sua longa existência. Avista-se o novo, mas com respaldo pelas origens de suas próprias tradições. Não é original, mas sim originário. O impulso da modernidade pode estar esgotado, e a vanguarda no fim, pois embora sempre em expansão, ela já não é mais criativa. As idéias de transgressão hoje, já não têm mais cabimento.

"Ora, o projeto da modernidade, formulado no século XVIII pelos filósofos do Iluminismo, consiste em desenvolver imperturbavelmente, em suas respectivas

especificidades, as ciências objetivantes, os fundamentos universalistas da moral e do direito, e a arte autônoma, mas ao mesmo tempo consiste também em liberar os potenciais cognitivos assim acumulados de suas elevadas formas esotéricas, aproveitando-os para a prática, ou seja, para uma configuração racional das relações de vida. (...) as artes e as ciências não fomentariam apenas o controle das forças naturais, mas também a interpretação de si mesmo e do mundo, o progresso moral, a justiça das instituições sociais e mesmo a felicidade dos homens.

Pouca coisa restou desse otimismo no século XX. Mas o problema permaneceu e, como outrora, os espíritos se dividem quanto a saber se conservam as intenções do Iluminismo, por mais abaladas que estejam, ou dão por perdido o projeto da modernidade, (...).

(...) o projeto da modernidade se acha fragmentado mesmo entre os filósofos, que hoje constituem uma espécie de retaguarda do Iluminismo. Eles ainda depositam sua confiança em cada um daqueles momentos em que a razão se diferenciou.”³

O pós-moderno aparece nesse esgotamento do inusitado ou dos projetos modernos como principal foco de debates para tentar-se compreender o que está acontecendo nas artes, nas ciências, nas sociedades, na política, para poder vislumbrar (ou não) quais rumos a contemporaneidade poderá tomar. Alguns entendem o pós-moderno como um momento analítico do que aconteceu no moderno e não como algo novo que veio após este; ele é uma atitude, um modo de pensar, uma crítica ao moderno. Como algo novo, o pós-moderno não se sustenta:

"Onde o pós-modernismo simplesmente descarta o modernismo, ele está apenas cedendo à demanda do aparelho cultural para que se legitime como algo

³ Op. cit., p. 110-111.

*radicalmente novo e, com isso, fazendo reviver os preconceitos filisteus enfrentados pelo modernismo na sua própria época".*⁴

Enquanto a arte moderna foi uma arte de negação, a arte pós-moderna não nega nada.

*"O que poderia ser hoje a arte, a estética, depois das operações e do trabalho de negatividade efetuados pela modernidade? E esse prefixo 'pós', atribuído a atividades contemporâneas alude a quê? A um 'depois da arte moderna', sugerindo que a modernidade cumpriu o seu curso, que agora assiste-se à abertura de um novo período histórico? Ou então, não seria nada disso: o pós-moderno seria uma continuação da arte moderna ou, ainda, a reativação dos seus pressupostos, virtualidades e imperativos? A pós-modernidade, não seria, assim, mais uma atmosfera, uma atitude, que entre a inquietação e a indiferença, vagando pelo precário e o disperso, pressiona o espaço simbólico liberado pelas operações modernas, ansiando por um preenchimento (uma Estética, uma Arte, uma Totalidade)? E, no entanto, marcados pela indeterminação, esses tempos pós-modernos não estariam indicando que não existe, nesta situação cultural, uma linguagem com poder de fixar o estado atual das coisas (da arte, da cultura, do saber)?"*⁵

Sobre essa "nova sensibilidade", Huyssen escreve:

"(...) o que aparece em um certo nível como a última tendência, auge publicitário e espetáculo vazio, é parte de uma transformação cultural que emerge lentamente nas sociedades ocidentais, uma mudança de sensibilidade para a qual o termo 'pós-modernismo' é realmente, pelo menos por enquanto,

⁴ HUYSEN, Andreas. *Mapeando o pós-moderno*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 26.

⁵ BAUDRILLARD, J. . Apud FAVARETTO, Celso Fernando. *Notas sobre arte contemporânea*. In: PACHECO, E. (Org.). *Comunicação, educação e arte na cultura infanto juvenil*. São Paulo: Loyola, 1991, p. 59.

*inteiramente adequado. A natureza e a profundidade dessa transformação podem até ser discutíveis, mas há uma transformação. Registra-se em importante setor de nossa cultura, uma notável mudança nas formações de sensibilidade, das práticas e de discurso que torna um conjunto pós-moderno de posições, experiências e propostas distinguível do que marcava um período precedente.”*⁶

O termo “pós-modernismo” remonta ao final da década de 50, na América do Norte, e foi usado por Howe e Levin para lamentar a queda de nível do movimento modernista, na crítica literária. Foi somente no início até meados da década de 70 que a expressão obteve um curso mais generalizado, sendo aplicada em primeiro lugar à arquitetura, e depois à dança, ao teatro, à pintura, ao cinema e à música. Na arquitetura e artes visuais, a ruptura pós-moderna com o modernismo clássico era razoavelmente visível; na literatura, no entanto, essa ruptura tem se mostrado mais difícil de ser determinada. No final da década de 70 o termo “pós-modernismo” foi exportado para a Europa; em Paris, Kristeva e Lyotard o adotaram, e em Frankfurt, Habermas fez o mesmo.

Com relação ao movimento pós-moderno, o interesse desta pesquisa se focaliza em seu contexto estético, motivo pelo qual não serão aqui discutidas as questões políticas, científicas e sociais. Três escritores nos chamaram particularmente a atenção no que concerne a esse tema, a saber: Friedric Jameson, Jürgen Habermas e Jean-François Lyotard.

Segundo Jameson, teórico marxista, as características formais e estilísticas que identificam a cultura pós-moderna são: sua paixão pelo pastiche, pela multiplicação e colagem “sem relevo” de estilos, em oposição à “profunda” estética expressiva do estilo autêntico que caracterizou o modernismo, e o seu afastamento da idéia de

⁶ HUYSEN, Andreas. *Mapeando o pós-moderno*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 20.

personalidade unificada em favor da experiência “esquizóide” da perda do eu, no tempo indiferenciado.⁷

“Pós-modernidade”, de acordo com o autor, é até hoje um conceito pouco aceito ou compreendido. Algumas das resistências a ele podem ser atribuídas à falta de familiaridade com as obras que abrange e que são encontráveis em todas as artes: a poesia de John Ashbery, os trabalhos de Andy Warhol e a Pop Art, a música de John Cage, Philip Glass, Terry Riley, o rock new wave e punk do Clash, Talking Heads, Gang of Four, os filmes de Godard.⁸

As obras citadas como exemplos são, segundo Jameson, “*reações específicas a formas canônicas da modernidade*”. Portanto, serão tantas as formas de pós-modernismo quantas foram as formas modernas. Mas a modernidade clássica é passado e a chamada pós-modernidade ocuparia seu lugar, sob o ponto de vista da “morte do sujeito”, ou fim do individualismo, tão marcados na arte moderna. A estética da modernidade estava, de certo modo, organicamente vinculada à concepção de um eu singular e de uma identidade privada, buscadas pelos artistas, e que seria seu estilo pessoal e inconfundível, tal como Picasso, Proust e T. S. Elliot. Hoje, segundo os teóricos sociais, o conceito de indivíduo singular está morto, pois mais ninguém possui essa espécie de mundo privado e único. Além disso, os artistas do presente não conseguirão mais inventar novos estilos e mundos, pois tudo o que havia para ser inventado já foi feito. Os estilos mais singulares já foram concebidos, e o número de combinações possíveis é restrito.

Assim, já que não é mais possível inovar estilos, o que resta a fazer, é imitar estilos mortos. Isto significa que a arte pós-moderna ou contemporânea deverá ser arte sobre a arte de um novo modo; uma de suas mensagens essenciais implicará

⁷ CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1992, p. 43.

⁸ JAMESON, Fredric. *Pós-modernidade e sociedade de consumo*. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 12, p. 16-26, jun. 85.

necessariamente a falência da estética e da arte, a falência do novo, o encarceramento no passado.

Deste modo, Jameson considera como dois traços básicos da pós-modernidade, o pastiche e a específica relação da arte com o tempo.

Sobre o pastiche, o autor julga conveniente diferenciá-lo da paródia, que seria seu fenômeno verbal afim. Tanto um quanto o outro envolvem a imitação ou o mimetismo de outros estilos, particularmente dos maneirismos e tiques estilísticos de outros estilos. A paródia se aproveita da singularidade dos estilos para incorporar suas singularidades e criar uma imitação que simula o original. O efeito geral da paródia é ridicularizar a privacidade dos estilos, seu exagero e excentricidade à maneira pela qual as pessoas normalmente falam e escrevem. Assim, está implícito na paródia o sentimento de que existe uma norma lingüística, por oposição à qual os estilos dos grandes modernistas podem ser arremedados.

O pastiche é também a imitação de um estilo singular, mas sua prática desse mimetismo é neutra, sem o impulso satírico da paródia, sem sua graça. O pastiche é paródia lacunar, sem senso de humor.

O segundo traço básico da estética pós-moderna na visão de Jameson é textualidade, ou a específica relação com o tempo. Trata-se da fragmentação do tempo em uma série de presentes perpétuos e a transformação da realidade em imagens. O autor utiliza a "teoria da esquizofrenia" para ilustrar esse traço. Como exemplo, Jameson cita a "enervante" música de John Cage: *"frases que caem no vazio de um silêncio tão grande que, momentaneamente, a gente se pergunta se alguma frase nova teria ainda condições de aflorar para tomar o lugar das anteriores"*.⁹ A poética de Merce Cunningham, considerado o "pai" da dança pós-moderna norte-americana,

⁹ Op. cit.

também possui essa característica com relação à fragmentação do tempo, como será melhor discutido posteriormente nesta pesquisa.

Jameson reforça a idéia de que a obra de arte possui um referente. Atualmente as pessoas só percebem a realidade superficial da obra de arte, não alcançando um referente mais profundo. Como exemplo dessa questão, ele compara os sapatos camponeses de Van Gogh ("Boots with laces", 1886) com os vistosos sapatos de Andy Warhol ("Diamond dust shoes", 1980). Os sapatos de Van Gogh têm uma conotação de trabalho. Já os sapatos de Warhol são superficiais. Nada que lembre o gesto do artista ou o universo do trabalho.¹⁰

Jameson acredita que essa superficialidade tem a ver com um mundo em que as pessoas não vêem o que está no fundo das coisas, porque a globalização impossibilita que se veja alguma coisa com nitidez. Na verdade, não há tempo para isso, uma vez que diariamente somos bombardeados por uma quantidade enorme de informações, que nem sempre processamos adequadamente, pois elas impedem a apreensão de seu fundo. A informação não é mais um signo com conteúdo e forma, e sim algo que se processa e desaparece rapidamente, para dar lugar à outra, e assim sucessivamente.

Seja qual for o conteúdo político explícito do modernismo, este sempre foi, de um modo mais ou menos implícito, perigoso, explosivo e subversivo em relação à ordem estabelecida. Muito pouca coisa restou da arte contemporânea, em forma ou conteúdo, que pareça intolerável e escandalosa à sociedade de nosso tempo. As formas mais agressivas desta arte - punk rock, ou o sexo explícito -, são consumidas com voracidade pela sociedade e comercializadas com êxito, ao contrário das produções da anterior modernidade.

¹⁰ YUDICE, George. *O pós-moderno em debate. Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 62, p. 46-57, mar. 1990.

Jameson considera o início dos anos 60 o marco da ruptura entre os períodos e o surgimento do pós-modernismo, quando a estética e a posição do modernismo radical se institucionalizaram na universidade e passaram a ser considerados acadêmicos, esvaziando-os do seu potencial subversivo.

Na visão de Habermas, o projeto moderno foi um trabalho importante, que a própria história se encarregou de inviabilizar. Se a modernidade falhou, foi ao deixar a totalidade da vida fragmentar-se em especialidades independentes abandonadas à competência estreita dos especialistas.¹¹

Para Habermas, estamos mergulhados apenas em "sintomas", e para entendermos as questões pós-modernas, devemos utilizar esses sintomas como referências para análise, e tentar entender seu surgimento. Ele aposta no aprimoramento do moderno, e qualifica de intolerável a época atual, justamente por estar mergulhada em sintomas. O pós-moderno seria, nesse contexto, uma manobra psicológica para se enfrentar o intolerável e não aquilo que o projeto moderno não conseguiu realizar. O que Habermas critica como pós-modernidade é, na verdade, uma antimodernidade. O prefixo "pós" não caracteriza um depois e sim uma regressão ou restauração do moderno, já realizado como projeto.

Em sua teoria, o autor não descarta os discursos de legitimação do capitalismo, nem da ciência e nem da tecnologia, e também não rejeita a modernidade. Ele propõe o reacoplamento entre razão e a emancipação, herança do Iluminismo. Segundo Lyotard, ao se referir à Habermas, *"ele defende a modernidade e pretende sob o estandarte do pós-modernismo, desembaraçar-se do projeto moderno que ficou inacabado, o das 'Luzes'"*¹². A razão comunicativa viria realizar esse reacoplamento na sociedade técnica cultural.

¹¹ LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 14.

¹² Op. cit.

Na esfera artística, Habermas defende que a arte deveria ser autônoma em relação à sociedade; essa autonomia se daria na própria concepção de arte, na linguagem das poéticas. Para ele, os projetos da vanguarda são projetos inadequados porque esta é "ahistórica", ou seja, em sua prática não há atuação como há nas obras de tradição - pois a história é intrínseca às tradições -, uma vez que os movimentos artísticos se remetem ao indivíduo e não possuem marca social, portanto não geram consciência. O que sobra dessa poética é o trabalho com a forma.

A vanguarda estaria inserida muito mais subjetivamente do que objetivamente na sociedade. O Surrealismo e o Dadaísmo são, sob a ótica de Habermas, patologias do moderno porque não possuem um conteúdo crítico em sua poética, ele não consegue enxergar uma atitude de negação, intrínsecas a esses dois movimentos: como sujeito intimamente ligado à história, Habermas critica a arte por esta não manter uma relação direta com a emancipação, ela deveria ser uma arte fundada no processo social, e acredita que sem se chegar a um consenso, não se chega às questões sociais.

"o que Habermas pede às artes e à experiência que elas proporcionam é, em suma, que lancem uma ponte por cima do abismo que separa o discurso do conhecimento, o da ética e o da política, e que abram, assim, passagem para a unidade da experiência".¹³

Segundo Lyotard, cujas idéias acerca do pós-modernismo são contrárias às de Habermas, o projeto moderno falhou, os discursos liberais, econômicos e políticos não estão isentos da acusação de terem praticado crimes contra a humanidade. Para ele, a ciência moderna se caracteriza pela rejeição ou supressão de formas de legitimação que se fundamentam na narrativa ¹⁴. É somente por meio das narrativas que o trabalho científico pode receber autoridade e propósito, e as duas principais narrativas a que a ciência recorre são a política e a filosófica.

¹³ Ibid., p. 15.

¹⁴ CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1992, p. 30.

" Lyotard diz que no mundo pós-moderno já não há mais lugar para grandes narrativas legitimadoras. Nem mesmo o discurso da ciência consegue hoje legitimar certo tipo de conhecimento, certo tipo de comportamento. A modernidade gerou um modelo de discurso científico, tecnológico e epistemológico que agora se está questionando, Há inúmeras explicações do mundo e hoje nenhuma pode ser considerada superior às demais. A experiência mostra que em muitos casos a ciência falhou, a idéia de estado como foco de legitimação é um equívoco. Vejam o discurso marxista, baseado no princípio de que o proletariado, o agente histórico de interação, levaria eventualmente a uma sociedade sem classe. Isso falhou." ¹⁵

Com relação às artes, Lyotard alega que o pós-moderno ocupa lugar nas questões lançadas às regras da imagem e da narrativa, dentro do moderno. Uma obra só pode tornar-se moderna se primeiro for pós-moderna. O pós-modernismo não é o modernismo no seu estado terminal, mas no seu estado nascente, e esse estado é constante ¹⁶.

Para Lyotard a arte é auto-reflexiva e constitui uma metanarrativa ¹⁷. Sobre a principal diferença entre a estética moderna e a pós-moderna:

" a estética moderna é uma estética do sublime, mas nostálgica; permite que o 'imprescritível' seja alegado apenas como um conteúdo ausente, mas a forma continua a proporcionar matéria para consolação e prazer. Ora esses sentimentos não formam o verdadeiro sentimento sublime que é uma

¹⁵ YUDICE, George. *O pós-moderno em debate*. Ciência Hoje, Rio de Janeiro, v. 11, n. 62, p. 46-57, mar. 1990.

¹⁶ LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 24.

¹⁷ Metanarrativa é entendida como uma narrativa que subordina, organiza e explica outra narrativa. CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1992, p. 31.

combinação de prazer e dor. O pós-moderno seria aquilo que no moderno alega o 'impresentificável' na própria 'presentificação': aquilo que se recusa à consolação das boas formas. Ao consenso de um gosto que permitiria sentir em comum a nostalgia do impossível; aquilo que se investiga com 'presentificações' novas, não para as desfrutar, mas para melhor fazer sentir o que há de 'impresentificável'. Pós-moderno devia ser entendido segundo o paradoxo do futuro (pós) anterior (modo)." ¹⁸

A questão da pós-modernidade na expressão do domínio artístico é a idéia de que o grande movimento das vanguardas acabou. Elas durante muito tempo reivindicaram a verdade da arte, cuja questão estética não era o que é belo, mas sim "o que é arte?". As vanguardas são hoje consideradas expressões de uma modernidade ultrapassada.

"O pós do pós-moderno não significa um movimento de come back, de flash back, de feed back, ou seja, de repetição, mas um processo em 'ana', um processo de análise, de anamnese, de anagogia, e de anamorfose, que elabora um 'esquecimento inicial'." ¹⁹

"A pós-modernidade não é, portanto, uma nova era, é a reescrita de alguns traços reivindicados pela modernidade." ²⁰

"Isso quer dizer que, reescrever a modernidade para Lyotard, é escrevê-la novamente, não para apagar o que foi feito no início e começar uma nova era, mas para perlaborá-la. O trabalho de perlaboração dos períodos modernos permitiria desdobrar o tempo, perceber no presente aquilo que foi suprimido no

¹⁸ LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 26.

¹⁹ Op. cit. p. 98.

²⁰ LYOTARD, Jean-François. *O inumano: considerações sobre o tempo*. Lisboa: Estampa, 1990, p. 42.

*passado, o já acontecido que ainda está vivo. Significaria reconstituir a cena, que é nova, porque é sentida como tal. Esse processo de 'ana' - de várias idéias, de ação ou movimento contrário - nos permitiria re-escrever a modernidade, ou seja, '[procurar aquilo] que permanece impensado quando já está pensado'."*²¹

*" 'O sintoma pós-moderno' (afastemos de vez o equívoco da denominação: é melhor dizer: o contemporâneo) afasta as veleidades do novo: propõe a anamnese do moderno, para evidenciar que o oculto (o profundo) efetuou-se por repressão (efeito de Totalidade)."*²²

As reflexões acerca do que pode ser chamado de "contemporâneo" em arte estão baseadas num campo de efetuações, cujos âmbitos não se encontram plenamente definidos e não apresentam figuras claras.

Favaretto entende a contemporaneidade artística e cultural não como uma época, ou mesmo como uma tendência determinada, mas sim como um modo (da sensibilidade, do pensamento, da enunciação).²³

No início dos anos 60 até o final da década, a pintura, escultura, música, teatro, cinema, poesia e dança correm para um mesmo ponto: um espaço estético aberto. Escapando das fronteiras institucionalizadas, as diversas tendências experimentam a multiplicidade de estilos, a mistura de técnicas, o caráter heterogêneo e multidisciplinar da arte. Essa ruptura com os suportes gera um questionamento acerca do estatuto existencial da obra de arte.

²¹ MARQUES, Isabel A. . *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. São Paulo, 1996. 223 p. (Tese de Doutorado. FEUSP), p. 128.

²² FAVARETTO, Celso Fernando. *Notas sobre arte contemporânea*. In: PACHECO, E. (Org.). *Comunicação, educação e arte na cultura infante juvenil*. São Paulo: Loyola, 1991, p. 60.

²³ Op. cit.

*"Esta visada beneficiou-se da situação nacional e internacional da arte de vanguarda na passagem dos anos 50/60: de redistribuição geral da estética, da pulverização dos códigos de produção e recepção, provocadas pela pop-art. À nova inscrição da produção artística corresponde um novo espaço estético, onde tudo pode surgir, tudo pode relacionar-se com tudo em jogo permanente. (...) A busca da arte pura, que se autodefine, desloca-se para o puro experimental."*²⁴

A arte contemporânea conduz a uma sensibilidade aguçada para as diferenças que elabora o incomensurável aberto pelas experiências modernas. Cada trabalho dos artistas se impõe pela singularidade e eles sabem que não estão garantidos por qualquer *a priori*.

*"Reiterando procedimentos já experimentados, intensificando os materiais, jogando com a indeterminação do sentido e com a imanência da expressão, a atividade artística contemporânea libera os signos de uma atividade sem fim. Mas a tendência à reiteração expõe as dificuldades desses trabalhos: reatualizando, repetindo, citando, utilizando o que já foi liberado pelas pesquisas anteriores eles mostram a quase impossibilidade de articular imagens, formas e processos que indiquem a emergência de alguma coisa depois da arte moderna."*²⁵

A relação dos artistas com o circuito e com o público, com essa "nova arte", se modifica: acaba por supor, forçosamente ou de boa vontade, algum tipo de envolvimento da platéia ou do público na produção artística. O consumo do resultado das atividades dos artistas, sejam elas obras, eventos, objetos, experimentos ou performances, tornam-se didáticas para o prosseguimento dos projetos artísticos, inclusive a reação do público frente à suas manifestações. Isso acaba por propor uma reflexão que o artista inclui em sua produção.

²⁴ Ibid., pp. 62-63.

²⁵ Ibid, p. 65.

O público ou, no caso da dança, a platéia, transforma-se de espectadores em participantes, provocando reviravoltas no tema da criação, uma vez que as expectativas destes acabam por permear as estratégias dos artistas.

"Construtor e destruidor, incluindo e excluindo, sempre um devorador, esse participante frequentemente se aproxima da atividade terapêutica. Para o artista estes comportamentos, assim como o riso que os despreza, interessam, pois contribuem para solapar a mitificação sobre a transcendentalidade da arte." ²⁶

Se observarmos as consequências da condição pós-moderna no campo educacional, nas questões feitas por um grande número de escritores se questionando sobre a verdade e a validade dos grandes discursos legitimadores baseados em binarismos e, principalmente, na razão. Afinal, é no campo educacional - e, naturalmente aí se inclui a educação corporal -, onde as metanarrativas são absolutamente onipresentes e necessárias, e onde a razão é um dos fundamentos mais importantes.

A chave do pensamento de Lyotard acerca do pós-modernismo se refere à questões em torno dos efeitos gerados pela perda da credibilidade nas metanarrativas fundadoras e do processo de erosão e desintegração de categorias até então inquestionadas, como por exemplo as noções de identidade e autoria, ou das idéias de ruptura, novo ou vanguarda que caracterizaram a estética moderna, privilegiando os caminhos críticos apontados pela revalorização da história no exame das ideologias que estruturaram as formações discursivas e os processos de construção das subjetividades.

Lyotard descreve a condição pós-moderna como:

²⁶ Ibid, p. 64.

"Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos. (...) Simplificando al máximo, se tiene por <<postmoderna>> la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Ésta es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias; pero esse progreso, a su vez, la presupone. Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación corresponde especialmente la crisis de la filosofía metafísica, y de la institución universitaria que dependía de ella." ²⁷

Porém, ao mesmo tempo em que se comemora o fim das metanarrativas, se teme esse final, uma vez que este é incerto e deixa de apresentar "receitas" prontas e objetivos concretos a serem atingidos. É o que alguns escritores chamam de "vazio de idéias", ao se referir ao pós-moderno, como foi citado no início deste capítulo.

"(...) Poder-se-á suspeitar que, quando se fala em 'vazio de Idéias', o que se lamenta é fundamentalmente isto: não existem hoje idéias que salvem, nem idéias que fundamentem. Por outras palavras: nenhuma idéia nos assegura a salvação, nenhuma idéia é portadora de uma verdade que salve, nenhuma idéia nos dispensa de sermos nós próprios a criarmos o nosso modelo e itinerário de salvação. E ainda: nenhuma idéia é suficientemente forte para fundamentar uma prática, para funcionar como ciência rigorosa da práxis. Sem astros que nos guiem, sem uma ciência da navegação que apenas seja preciso aplicar, avançamos agora num mar de surpresas e incertezas. (...) Contudo, o panorama das idéias contemporâneas é feito de múltiplos acontecimentos interessantes. Se não procurarmos idéias que salvem ou fundamentem; mas,

²⁷ "Designa o estado da cultura depois das transformações que têm afetado as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX. Aqui se situarão essas transformações com relação à crise das narrativas.(...) Simplificando ao máximo, se tem por <<pós-moderna>> a incredulidade com relação às metanarrativas. Esta é, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; porém esse progresso, por sua vez, a pressupõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde especialmente a crise da filosofia metafísica, e da instituição universitária que dependia dela." LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1994, p. 9-10. (T. A.)

*sim a proliferação de teses, conceitos, redes, deslocações, sobreposições, derivas e invenções, deparamos com uma paisagem desconhecida que é preciso configurar e decifrar.”*²⁸

Defrontando-se com o heterogêneo, com o estranho, com o desconhecido, é que os jovens podem dar vazão à insatisfação, fundamento de qualquer aprendizagem.

29

Sobre a questão do binarismo corpo-mente, descrito no Capítulo I desta pesquisa, pode ser entendida como uma condição pós-moderna, na medida em que questiona a validade da educação baseada na razão e investiga as conseqüências da aplicação dessa metanarrativa em estudantes de Educação Física.

II.1.B) Situando Historicamente a Dança Pós-Moderna Norte-Americana:

No início dos anos 60, em Nova York, no bairro de Greenwich Village, mais precisamente na “Judson Memorial Church”, uma série de artistas realizava seus *happenings*, dando surgimento a uma nova visão da dança, completamente não convencional.

Em 1962, um grupo de jovens coreógrafos resolveu apresentar seus trabalhos desenvolvidos nos workshops de Robert Dunn, músico que trabalhava com John Cage no estúdio de Merce Cunningham. O “Concert of Dance #1”, resultado de dois anos de

²⁸ COELHO, E. P. . *Para comer a sopa até o fim. Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 3 mar. 1991, Idéias/Ensaio, p. 04.

²⁹ FAVARETTO, Celso Fernando. *Unidade e multiplicidade no debate sobre o pós-moderno*. In: MARTINELLI, ON e MUCHAIL (Org.). *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1995, p.35.

trabalho com Dunn, foi apresentado no Judson Memorial Church. Este mesmo grupo, então já Judson Dance Theater, deu continuidade a seus trabalhos experimentais até abril de 1964.³⁰

Foi o início de uma série de concertos que expandiu as fronteiras da dança moderna tão violentamente que o termo "pós-moderno" começou a ser usado para descrever o trabalho que estava sendo mostrado.³¹

Dança pós-moderna é, portanto, a denominação de uma escola estética da dança americana.³²

O pós-modernismo na dança surge como uma corrente que questiona os pressupostos básicos da dança moderna. Sob a denominação de "dança moderna" está a corrente que, de Isadora Duncan e Denishaw a Martha Graham, Mary Wigman e Doris Humphrey, estabeleceu novas finalidades para a dança - a expressão dramática das emoções e das paixões - e que elaborou uma nova técnica de movimento correspondente a estes fins³³. Alwin Nikolais, coreógrafo contemporâneo, denominou este período de "período freudiano" da dança, que explorava as "cavernas do coração", como diz o título de uma das coreografias de Martha Graham.

No final da década de 50 a dança moderna já havia refinado seus estilos e suas teorias, e tinha emergido como uma espécie de dança reconhecível. Ela usava movimentos estilizados em estruturas legíveis, para comunicar mensagens sociais e emoções. A coreografia era suporte para elementos expressivos do teatro como a

³⁰ MARQUES, Isabel A. . *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. São Paulo, 1996. 223 p. (Tese de Doutorado. FEUSP), p. 19.

³¹ Op. cit.

³² CANTON, Katia. *E o príncipe dançou...: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea*. São Paulo: Ática, 1994, p.21.

³³ MARQUES, Isabel M. M. de A. . *O pós-moderno em Merce Cunningham*. *Comunicações e Artes*, São Paulo, n. 25, p. 55-60, jun. 1991.

música, cenários, iluminação e figurinos. As aspirações da dança moderna, que foi anti-acadêmica desde seu início, ou seja, criticou duramente os rígidos cânones de beleza, graça, harmonia, verticalidade do corpo e artificialismos da dança clássica, foram simultaneamente primitivista e modernista. Gravidade, dissonância e a horizontalidade do corpo foram usados como meios para descrever a estridência da vida moderna. Os coreógrafos modernos mantinham um olhar sobre o futuro, ao mesmo tempo em que dirigiam outro olhar para as danças rituais da cultura não ocidental. A dança pós-moderna nasce da recusa dos fins e dos meios da dança moderna, rejeitando suas preocupações expressivas e dramáticas e a linguagem delas decorrente. Surge assim uma espécie de dialética na história da dança de nossa época. A dança moderna, no começo do século, é a primeira negação ao *ballet* clássico. Em meados do século aparece a negação da negação. Os três princípios básicos da condição pós-moderna são a rejeição da totalidade, o acaso e a descontinuidade.³⁴

A bailarina e coreógrafa norte-americana Yvonne Rainer foi uma das primeiras artistas a utilizar o termo pós-moderno no início dos anos 60, para categorizar o trabalho que ela e suas assistentes faziam na Judson Church e em outros lugares. Em 1975, aparece uma das primeiras definições do novo gênero de dança:

*"In the theory of post-modern dance, the choreographer does not apply visual standards to the work. The view is an interior one: movement is not pre-selected for its characteristics but results from certain decisions, goals, plans, schemes, rules, concepts or problems. Whatever actual movement occurs during the performance is acceptable as long as the limiting and controlling principles are adhered to."*³⁵

³⁴ Op. cit.

³⁵ "Na teoria da dança pós-moderna, o coreógrafo não aplica padrões visuais ao trabalho. A visão está no interior: o movimento não é pré-selecionado por suas características mas resulta de certas decisões, metas, planos, esquemas, regras, conceitos ou problemas. Qualquer que seja, o movimento atual ocorre durante a apresentação e é aceitável enquanto os princípios de limite e de controle são aderidos". KIRBY, Michael. *Introduction*. The Drama Review 19 (T-65; march 1975): 3. In: BANES, Sally. *Terpsichore in sneakers*. New England: Wesleyan University Press, 1987, p.xiv. (T. A.)

A dança pós-moderna rejeita a musicalidade, o significado, a caracterização; ela se utiliza do figurino, da iluminação e dos objetos de modos puramente funcionais. Há aspectos da dança pós-moderna que se encaixam com noções modernistas nas outras artes, tais como o reconhecimento dos materiais do *medium* ³⁶, a revelação das qualidades essenciais da dança como uma forma de arte, a separação dos elementos formais, a abstração de formas, e a eliminação de referências externas como sujeitos. A dança pós-moderna dos anos 70, em particular, se aproximou muito da escultura minimalista. Por outro lado, há também aspectos da dança pós-moderna que se encaixam com noções pós-modernistas das outras artes: pastiche, ironia, brincadeira, referências históricas, uso de materiais vernaculares, continuidade das culturas, interesse no processo em detrimento ao produto, ruptura de limites entre formas de arte e entre arte e vida, e novas relações entre artista e platéia.

A natureza, história, e função da dança, bem como suas estruturas, foram o principal material para o questionamento dos pós-modernos. O período inicial da dança pós-moderna, segundo Banes ³⁷, durou de 1960 a 1973. A primeira geração de coreógrafos partiu da dança moderna, com seus mitos, heróis, e metáforas psicológicas, e também da elegância do *ballet* clássico. Até 1968 ocorreram rupturas de formas e definições, e vários temas principais da dança pós-moderna foram impulsionados para a frente: referências à história, novos usos do tempo, espaço e corpo, e problemas de definição de dança.

Como exemplos para que o leitor possa compreender melhor os temas da dança pós-moderna deste período, citamos os trabalhos de Yvonne Rainer "*Three Seascapes*" (1962), onde a coreógrafa tem um ataque de gritaria sobre uma pilha de tule branco; David Gordon "*Random Breakfast*" (1963), instruções de como se fazer uma dança

³⁶ A tradução exata da palavra inglesa *medium* para a língua portuguesa é *meio*. Entre os coreógrafos, na linguagem corrente, é comum o uso da terminologia "o meio da dança", quando alguém quer se referir ao *meio* como ambiente de convivência artística. COSTAS, Ana Maria Rodriguez. *Corpo veste cor: um processo de criação coreográfica*. Campinas, 1997. 209 p. (Dissertação de Mestrado. IA-UNICAMP), p. 35.

³⁷ Op. cit.

moderna bem sucedida; Simone Forti (1961) "*Huddle*", onde os performers se revezam se arrastando sobre um grupo de pessoas amontoadas durante dez minutos; Steve Paxton "*Flat*" (1964), os bailarinos vestiam-se e despiam-se num tempo irritantemente lento e executavam poses extraordinariamente congeladas, entre muitos outros exemplos.

O uso do espaço na dança pós-moderna foi explorado em termos de sua articulação na dança; outras superfícies mais naturais foram utilizadas (água, areia, grama, etc.), sem serem as do palco clássico ou mesmo do chão, assim como outros lugares que não fossem os teatros: galerias de arte, igrejas, sótãos, estacionamentos, etc. Essa questão marca a idéia pós-moderna de descentralização do espaço, ou seja, o palco deixa de ter um foco único. Trata-se da abolição da perspectiva unidimensional em prol de um espaço mais aberto, ampliado.

Outra estratégia organizacional, além do espaço, que sofreu mudanças radicais na dança pós-moderna foi o tempo. O uso do tempo atual ou real, no lugar do compasso artificial, por exemplo. As ações não mais foram ajustadas para as estruturas temporais ditadas pelo acompanhamento musical, mas simplesmente tomaram o tempo que tomariam nos bastidores. Outro exemplo foi o uso da repetição para enfatizar a passagem do tempo. Um fraseado inflexível tem o efeito de achatar a estrutura do tempo de tal maneira que as dinâmicas não mais participam no desenho da dança sobre o tempo.

As questões do corpo e de seus poderosos significados sociais foram encarados de frente pela dança pós-moderna. O corpo em si tornou-se o assunto da dança, muito mais do que simplesmente representar o instrumento para metáforas expressivas. O impulso dos coreógrafos pós-modernos foi negar o virtuosismo e renunciar à elegância técnica, literalmente para desfazer-se de constrangimentos e inibições corporais, agir livremente, e também, num espírito de democracia, recusar a diferenciação do corpo do bailarino de um corpo comum. Os pós-modernos instituíram a "democratização do corpo", abrindo espaço para que todas as pessoas pudessem dançar, uma vez que

havia envolvimento entre a platéia e os artistas. Crianças, idosos, obesos, negros, gente de estatura alta ou baixa dançavam, contrariando e criticando as exigências biotipológicas do *ballet* clássico e da dança moderna de um corpo ideal. Não havia, para os pós-modernos um corpo para a dança, e sim um corpo que dança. O uso por muitos coreógrafos pós-modernos, de bailarinos não treinados, denota, portanto todo um contexto de anti-autoritarismo.

Outra questão pós-moderna no que concerne à dança, foi sua definição e significado. Este problema esteve relacionado com investigações no tempo, espaço e corpo, reivindicando proposições sobre a natureza da dança. Jogos, esportes, lutas, caminhar, correr, gestos de tocar música ou de dar uma palestra, por exemplo, foram apresentados como dança. Para os coreógrafos pós-modernos, dança é movimento, seja ele qual for; eles propuseram que a dança era dança não por causa de seu conteúdo, mas sim por causa de seu contexto. O que faz um movimento uma parte da dança, mais do que simplesmente um movimento comum, é o que está estabelecido no contexto da dança. Chamar de dança uma dança por causa de sua relação funcional no seu contexto, mais do que devido às suas qualidades de movimento internas ou conteúdo, era o mesmo que substituir os termos da teoria da dança, alinhando-a com a institucional teoria da arte contemporânea. Os pós-modernistas propuseram que as qualidades formais da dança poderiam ser razão suficiente para a coreografia, e que o propósito de fazer danças poderia ser simplesmente fazer uma estrutura em direção da qual nós olhamos para o movimento.

Nos anos 68-73, três temas a mais do que os acima comentados, foram desenvolvidos na dança: temas políticos, engajamento da platéia e a influência não ocidental. Temas como participação, democracia, cooperação, ecologia, movimentos (contra a guerra, de estudantes, de grupos gays, feministas, negros) foram feitos explicitamente. Em 1972 Steve Paxton inicia o *Contact Improvisation*, o qual desenvolveu-se não somente como uma técnica alternativa, mas também como uma rede social alternativa. Este envolve técnicas físicas de queda, com situações a dois, e com improvisação física, mas em suas formas também estão implícitas conotações

políticas e sociais. Sua apresentação parece projetar um estilo de vida, um modelo para um possível mundo, no qual a improvisação defende a liberdade e a adaptação, e o apoio permite confiança e cooperação.

Fontes fora da dança foram também muito importantes para as revolucionárias experimentações dos coreógrafos pós-modernos, que encontraram estruturas na nova música, filme, artes visuais, poesia e teatro. Repetição, estruturas alógicas, eventos simultâneos, a primazia do visual no teatro, barulho na música, objetos reais vindo à tona em pinturas, e os detritos do mundo cotidiano, promoveram material para *Happenings*, que foram traduzidos pelos coreógrafos para os termos da dança.

Nos anos 80 se testemunha a busca da reabertura da questão do conteúdo nas artes e é claro, na dança. Além desta questão sobre a ênfase na forma e função versus conteúdo, os dois períodos da dança pós-moderna - o período inicial e o período dos anos 80 -, mostram divergências em outras questões fundamentais como o virtuosismo técnico, a permanência de repertório, os elementos de teatralidade, o uso de outro *medium*, o relacionamento entre dança e música, a influência da cultura de massa e até mesmo locais de apresentação.

Assim, enquanto nos anos 60 os coreógrafos pós-modernos desligaram-se totalmente da técnica, os dos anos 80 estavam muito interessados em técnica e virtuosismo. Esse desligamento da técnica e do virtuosismo foi uma maneira dos coreógrafos de desmistificá-los, fazendo danças que reconhecessem seus próprios processos de composição. A coreografia era tão simplificada que a técnica era desviada e eram utilizados movimentos naturais. Estes, por sua vez, apresentavam o corpo concretamente, mostrando-o comprometido em um tipo de postura casual e cotidiana, associada à ações ordinárias. Movimentos naturais, para os pós-modernos dos 60-70, significa ações não distorcidas para a efetividade teatral, drenada do ressentimento emocional, referência literária, ou contagem de tempo manipulada. Um salto, queda, corrida ou caminhada é executada sem nenhuma consideração para com a graça, apelo visual, ou habilidade técnica. A ação tem valor de indiferença e leva exatamente a

extensão de tempo que poderia levar fora do teatro. A dança do segundo período (anos 80) exige potência, destreza, resistência e velocidade, contrariamente à filosofia "menos é mais" e do "fazendo a sua própria coisa" do período anterior. Além disso, ao passo que o período inicial da dança pós-moderna marca o estilo efêmero da dança por meio do método da improvisação, no qual a dança é criada para o momento e instantaneamente desaparece, no período da "*new dance*" ("nova dança") dos 80 o espírito é de sobrevivência, preservando as danças em filmes ou vídeos; agora os coreógrafos possuem suas próprias companhias, e apresentam seus trabalhos de repertório.

Outra questão é sobre o significado na dança. A "nova dança" procura conteúdo externo ao meio da dança, enquanto a dança pós-moderna dos anos 60-70 absteve-se do conteúdo além da dança em si mesma, o que não deixou de ser uma forma de expressão. Um método da nova dança dos 80 para estabelecer significado em dança é se apropriar da linguagem e de sistemas semelhantes à linguagem. Fazer coreografias baseadas em gestos de mão e na linguagem de sinais dos deficientes auditivos são exemplos.

A fascinação pela narrativa é também uma característica da nova dança dos 80. O produto da renovação da narrativa é uma ênfase no gênero de autobiografia. Coreógrafos como Bill T. Jones, Boyce, Fred Holland, entre outros, usam a revelação íntima de detalhes pessoais para meditar sobre questões mais amplas: Aids, guerra, racismo, políticas sexuais. Mesmo onde suas danças permanecem especificamente privadas, seus atos de revelação parecem empregar um significado político. A nova dança luta também por expressar outras características que seus predecessores tentaram retirar de seu trabalho, tais como personagem, humor, emoção e situação. Porém, as danças que marcam essas características no segundo período da dança pós-moderna diferem da dança moderna porque apresentam informação ao invés de representá-la; os trabalhos coreográficos dessa linha não são produções de mundos fictícios, como muito bem marcados em obras de Martha Graham e Doris Humphrey, por exemplo. O vocabulário de movimento é somente em parte expressivo; permanece

em parte abstrato e resiste à interpretação definitiva. Seu conteúdo emocional ou narrativo permanece ilusório e fragmentado, e o significado da dança é descartado em várias dimensões.

A nova dança usa gêneros populares e alusões à estilos de apresentação popular, para gerar uma nova expressão, e isso tem raízes na Pop Art do começo dos 60. A utilização de Twyla Tharp da música *jazz and blues* e suas citações da dança afro-americana no início dos anos 70 pronunciou essa tendência, a qual atravessou todos os gêneros de dança teatral da década de 80. Como exemplos, temos danças mencionando Fred Astaire, outras apontando para o *rock-and-roll*, a mistura de sapateado americano com objetos e situações surrealistas, danças incluindo artes circenses, dança de rua, etc.

A fusão de "*High Art*" e tradições populares é uma das características do pós-modernismo. Os artistas da vanguarda têm constantemente se voltado para a arte folclórica, popular e exótica como fontes para ruptura com valores da corrente principal tanto quanto para "novos" materiais e técnicas.

Outra forma encontrada pelos pós-modernos para estabelecer a expressão na dança, é o uso de múltiplos canais de comunicação, a proliferação do *médium* que os coreógrafos dos anos 70 rejeitaram. A nova dança se abre para a música, iluminação especial, filme, vídeos e computadores.

A correspondência "dança para a música" sinalizou uma mudança radical na história da dança *avant garde* do século XX. A maior mudança de valores dos coreógrafos da nova dança dos 80 em relação à seus antecessores dos 60-70 foi a utilização da música, cuja qual é, sem dúvida, um dos meios-chave para se buscar expressão na dança, uma vez que esta tem o poder de criar todo um humor. Até os anos 80 a tendência dos pós-modernos foi separar a dança da música, pois, segundo eles, a dança se legitima como uma realidade autônoma. Isadora Duncan e Ruth St. Denis, representantes da dança moderna, fizeram de suas danças visualizações da

música sinfônica; Mary Wigman, também moderna, preferia o uso de percussão simples; Merce Cunningham, considerado por muitos como o “pai da dança pós-moderna norte-americana” (ou como o ponto de transição entre a dança moderna e a dança pós-moderna), faz danças que não correspondem estruturalmente à música, a não ser por acaso; os pós-modernos dos 60-70 freqüentemente dançavam em silêncio. Trabalhos de Laura Dean em parceria com Steve Reich; Meredith Monk e Twyla Tharp, marcam os primeiros exemplos da fusão dança para a música da nova dança dos 80.

Que tipo de dança estamos fazendo?

No decorrer dos "Encontros de Dança" o grupo foi gradativamente (re)descobrimdo seus corpos, se permitindo explorar movimentos e espaços, cada um a seu modo.

"Tive a sensação de estar com a fluência de movimentos livre, podendo criar novas e diferentes formas de execução, ganhando um grande acervo de movimentos, juntamente com a emoção transmitida ao movimento."

K.F.P.

O grupo passou a confiar mais uns nos outros, em mim, e em si próprios, criando uma cumplicidade que somente quem partilha emoções, sejam elas quais forem, consegue compreender.

Mas ainda assim indagações permaneciam no ar: "onde iríamos chegar?"; "o que se espera de nós?"; "vai haver um

produto final concreto, uma coreografia?": "onde, afinal, a Luciana quer chegar?".

Percebi que, de fato, é difícil desenraizar conceitos aprendidos sobre algo, que acabam se tornando conceitos fechados. O conceito de grupo de dança, segundo o Grupo, por exemplo, era: tem que ter treinamento técnico, montagem de uma coreografia, ensaio da mesma e apresentação, senão não é grupo de dança, é outra coisa.

Se a dança não tiver estilo definido e rotulado (ballet clássico, dança moderna, jazz, street-dance, samba, sapateado) não é dança, é vivência "alternativa", ou até mesmo "coisa de doido". Causa estranhamento e insegurança. O "tipo de dança que estamos fazendo" é um tipo de dança baseado na (re)descoberta do corpo, sem a preocupação com o aprendizado de uma técnica de dança específica.

Nós trabalhamos no grupo com a propriocepção como base para a improvisação, buscando desenvolver a criação.

Onde iríamos chegar? Não importava onde e sim como, de que maneira.

O que eu esperava do grupo? Que se permitissem experimentar.

Vai haver uma coreografia? Não sei, depende...

Onde eu queria chegar?

"O mais importante não é apresentarmos um resultado final mas percebermos em nós, a cada encontro, mudanças que vão ocorrendo e nos transformando em seres mais completos e melhores."

E. dos S.

CAPÍTULO III

OS FUNDAMENTOS DO "TIPO DE DANÇA QUE ESTAMOS FAZENDO"

III. 1) Introdução

O "tipo de dança que estamos fazendo", indagação de um dos alunos do "Grupo de Estudos em Dança Pós-Moderna da FEFISA", trata-se de uma proposta pedagógica, fruto da sistematização e reflexão sobre um produto, que sou eu enquanto artista/educadora, oriundo de diferentes experiências com a dança, e também com algumas técnicas corporais. O início dessas experiências se deu com a técnica do *ballet* clássico, que me causou grande frustração, em primeiro lugar porque meu biotipo não era adequado e também porque me faltava conhecimentos sobre consciência corporal. Hoje, após ter experienciado vivências corporais diversas, cujo enfoque principal é a consciência corporal, e após ter pesquisado muito, posso afirmar sem correr o risco de estar enganada, que se em minha formação em *ballet* clássico estivessem incluídas noções de consciência corporal, minha performance teria sido muito mais efetiva. Posso seguramente acrescentar que se essa parte que, como artista e como educadora julgo ser tão importante falhou, foi porque os professores com quem aprendi *ballet* clássico não estavam conscientes de sua relevância. Ao longo de todo o meu trabalho com a Dança e com a Educação Física, descobri que o meu caso não fora o único. Muitas pessoas abandonaram a dança porque sua aprendizagem era a simples reprodução de uma técnica aprendida, sem levar em conta as diferenças entre os alunos, seu aspecto afetivo, o desenvolvimento da consciência corporal, e a prevenção de lesões. Conheci muitas pessoas que se frustraram com a dança e que se machucaram por causa do ensino não sistematizado da mesma. Dentre essas pessoas, muitas não tinham por objetivo se profissionalizar, e sim praticar uma atividade que lhes "fazia bem ao

espírito”, ou seja, que lhes causava prazer. Ouço muitos de meus colegas professores de dança reclamarem, na cidade onde moro (Santo André), que suas academias de dança estão vazias. Guardadas as devidas proporções da dificuldade financeira que o nosso país atravessa, é fato que as crianças e os adolescentes não se interessam mais por um ensino rígido e retrógrado, de uma técnica corporal por si só.

Em minhas palestras sobre Biomecânica da Dança e Anatomia aplicada à Dança, dentro do “Projeto Dança” da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, e posteriormente do SESC, em várias cidades do interior do estado de São Paulo e também na capital, fiquei ciente do grande número de lesões ósteo-musculares causadas por um ensino empírico, cujo desconhecimento corporal era quase total. Percebi o quão pouco estudavam e se atualizavam as pessoas que lidam com seus corpos e com corpos alheios. Por outro lado, conheci também o extremo oposto, ou seja, pessoas preocupadas com questões semelhantes às minhas e que buscavam soluções, e que estudavam muito. Passei a pesquisar seus trabalhos, suas poéticas, e assim, construí (e continuo) minha proposta, com interesse maior pela área educacional, uma vez que minha formação se deu na área da Educação Física e que meu trabalho se desenvolve junto a estudantes da mesma área, futuros educadores.

Descobri que a consciência corporal não se constitui de discurso vazio de terapeutas corporais “alternativos”, mas sim pré-requisito para um trabalho sério e competente em qualquer área corporal, porque ela previne lesões, desenvolve a criatividade e a expressão dos bailarinos e alunos, atuando de forma benéfica em suas personalidades (segurança, auto-estima, auto-imagem), e ainda resulta no aprimoramento da performance técnica dos bailarinos profissionais e não profissionais. Por essas razões esta pesquisa enfatiza repetidas vezes a importância da consciência corporal na Dança e na Educação Física.

A Dança na Educação Física, de acordo com esta proposta pedagógica, enfatiza a (re)descoberta do corpo, e quando faço referências à pós-modernidade em seu contexto, é porque sua poética (suas estratégias) está permeada por características da

dança pós-moderna norte-americana do período inicial - anos 60/70 - que descreverei mais adiante, ainda neste capítulo.

Minha atuação técnica e artística está circunscrita no universo da Dança Flamenca, e no ensino desta técnica busco aplicar à minha didática os mesmos princípios aplicados à área educacional na Educação Física, que são o desenvolvimento da criatividade, o respeito às possibilidades corporais de cada aluno, a ênfase e incentivo às diferenças, uma vez que a Dança Flamenca, mais do que qualquer outra técnica, é enriquecida pela diferença de estilos de dançar entre um e outro "bailaor", e é claro, o conhecimento do corpo por meio de um trabalho de consciência corporal.

Passo a descrever a seguir, os métodos (propostas pedagógicas em Dança) e poéticas (estratégias em Dança) nos quais minha proposta educacional está fundamentada, cujos quais se revelaram instrumentos facilitadores à efetivação dos objetivos da Dança na Educação Física, sendo o primeiro deles, a (re)descoberta do corpo.

III. 2) O Método Dança-Educação Física de Edson Claro

A proposta do método é a união da dança com a educação física enquanto processo de educação. Sua teoria e prática, apoiadas em um enfoque multidisciplinar e amparado na interdisciplinaridade, nasceram de experimentações e vivências com técnicas tradicionais (jazz, dança moderna, *ballet* clássico, dança afro, sapateado americano, ginástica olímpica, musculação), e técnicas alternativas ou não tradicionais (eutonia, método Feldenkrais, biodança, rolfing, massagem ocidental e Do-in, antiginástica, quiropraxia, shiatsu, entre outras), voltadas predominantemente para os aspectos da educação, reeducação, manutenção e profilaxia.

A estratégia prática do método, que é a formação física de base se constitui de:

Primeira Parte: Profilaxia do Movimento

Objetiva a prevenção de lesões, a conservação de um bom estado de higidez, informar ao aluno sobre a importância da consciência corporal, levando-o a vivenciá-la, e realizar a atividade prática com economia de esforço.

Segunda Parte: Chão e Centro

Chão: elaborado sobre posturas ginásticas propriamente ditas. As posturas de alongamento estão baseadas na técnica de dança moderna de Martha Graham, no chão da técnica de jazz de Luigi, e na preparação física da ginástica olímpica. As posturas de fortalecimento estão baseadas na preparação física do atletismo e do voleibol, entremeadas com técnicas de alinhamento postural para bailarinas. O objetivo desta parte é desenvolver capacidades (ou qualidades) físicas específicas, tais como flexibilidade e alongamento, resistência muscular localizada (e sua devida compensação).

Centro: exercícios de soltura de núcleos articulares (pescoço, ombros, tronco e quadril) que visam desenvolver as qualidades físicas ritmo, agilidade, equilíbrio, coordenação e descontração, além de criatividade, acuidades visual e auditiva e algumas habilidades motoras específicas da dança, como saltos e giros.

Terceira Parte: Desenho Coreográfico

São seqüências de movimentos predominantemente vinculadas ao aspecto educativo, onde o professor propõe uma parte e os alunos propõem outra, criando o desenho coreográfico em conjunto. Há um equilíbrio entre a criatividade e a cópia (atividade conduzida).

Sobre a suposta diferença entre desenho coreográfico e coreografia, a colocação de Claro é a seguinte: o desenho coreográfico, cuja predominância é formativa, está para a educação, assim como a coreografia – com predominância informativa –, deve estar para a performance.¹

¹ CLARO, Edson. *Método dança-educação física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional*. São Paulo: Robe, 1995, p. 295.

III. 3) As Propostas de Rudolf von Laban

O dançarino, coreógrafo e pesquisador Rudolf von Laban (1879–1958) foi o responsável pela formulação de uma teoria de análise de movimentos, focalizando especialmente a dança. Suas investigações definiram dois campos básicos de estudo: a Eucinética, que envolve os estudos qualitativos do movimento (combinações e variações no uso dos fatores tempo, espaço, peso e fluência), e a Corêutica, que engloba os estudos da forma e princípios de organização espacial do movimento.

O trabalho desenvolvido por Laban estimula o indivíduo a tornar-se um criador, pois este desenvolve habilidades para explorar o movimento; o principal meio utilizado por ele para chegar a este objetivo é a improvisação ou experimentação, vividas no próprio corpo. Em nosso projeto, a improvisação aconteceu pela combinação e variação dos quatro fatores do movimento com diferentes dinâmicas em relação à direções, níveis e dimensões, e se converteu em uma fonte inesgotável de possibilidades de “criação” de movimentos, e não de cópia e memorização de seqüências codificadas de movimentos.

Na Dança enquanto disciplina da grade da Educação Física, as idéias de Laban são valiosas, pois nos permitem encarar o movimento como um objeto de estudo, sem aderir a ele conceitos e estereótipos pré-concebidos do que seja ou não dança, derrubando um certo preconceito em relação à prática da mesma. A vivência dos fatores e das ações básicas de movimento tem por finalidade aprimorar o repertório de movimentos dos graduandos e graduandas. Outro ponto importante é que os princípios de Laban nos permitem trabalhar com diferentes faixas etárias, desde crianças até idosos, tanto com improvisação quanto com dança coral, fundamentando as bases da dança-educação, opondo-se ao ensino de técnicas rígidas e mecânicas (da dança e da educação física mais tradicionalistas), que privilegiam a cópia em detrimento da criação. A dança concebida desta forma dá oportunidade aos participantes de explorarem sua subjetividade no movimento.

III. 4) A Improvisação

Segundo Haselbach:

"Improvisação é primeiramente atividade criativa. Através da apresentação de temas orientados pelo objetivo do ensino e pela condução por parte de um dirigente no âmbito do ensino institucionalizado, ela pode, além disso, ser incluída como jogo didático. Pode ser encarada como coordenadora que age em direções opostas:

Improvisação como experiência, como divergência espontânea e individual; como ponto de fácil contato e relacionamento experimental com os fatos (corpo, objeto, espaço, parceiro, força, música, conteúdos etc.), do exterior, passando pelo caminho da realidade e da conscientização, para o mundo interior. (...).

Improvisação como criação conduz de dentro para fora. Aqui é feita a tentativa da expressão espontânea, dando uma forma não programada das impressões armazenadas." ³

Por entender que seria necessário ao longo deste processo, observar o grupo em questões como predisposição às mais diversas propostas, amadurecimento (individual e grupal), qualidade do repertório de movimentos, aspecto afetivo, relacionamento, sociabilização, cumplicidade, entre outros, optei por trabalhar com a improvisação na terceira fase do projeto, ou seja, em sua fase final, onde provavelmente os alunos estariam mais "preparados". Como o processo desta pesquisa nunca objetivou trabalhar com um código de dança definido, houve a necessidade de se investigar e explorar movimentos, (re)descobrimos as possibilidades de cada um dos corpos envolvidos no trabalho.

Improvisar, no processo criativo, requer dos alunos/bailarinos a auto-observação constante da experiência corporal, e a eles e ao orientador do trabalho,

³ HASELBACH, Barbara. *Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988, p. 08.

competete selecionar o material "adequado" (em termos de movimento) para ser utilizado posteriormente na composição coreográfica.

Em Morgenroth, encontramos que:

*"Group improvisations unite structure and invention. To complement the structuring elements of time and space, a section on movement invention focuses on imagination. From mimetic devices, such as characterization, to abstract devices, such as theme and variation, these improvisations represent approaches to finding new movement."*⁴

No trabalho desenvolvido por Ana Terra:

"Trabalhar com a improvisação não significa que o 'o santo vai baixar', trazendo um repertório de movimentos totalmente inusitado; se o dançarino não tiver um treinamento, registros, experiências técnicas e criativas com a dança e, fundamentalmente, diretrizes para uma sessão de trabalho, a improvisação – como levantamento de um material criativo – possivelmente não acontecerá. Na improvisação entramos em contato com o desconhecido, com o novo, ocorrem os insights criativos. Mas percebemos que a base desse fenômeno é oriunda da combinação de elementos conhecidos, neste caso, reconhecidos.

Segundo Smith-Artaud, através da improvisação o coreógrafo levanta motivos para dar início à criação da coreografia e '(...) continua a utilizar da improvisação, variando e elaborando o motivo inicial, e encontrando novos outros pelo resto da composição...'. Para a autora, o exercício da improvisação deve vir acompanhado da avaliação da improvisação, momento em que o

⁴ "As improvisações de grupo unem estrutura e invenção. Para complementar os elementos estruturais do tempo e do espaço, uma parte da invenção do movimento se concentra na imaginação. Desde os recursos miméticos, como caracterização, até os elementos abstratos como tema e variações, essas improvisações representam abordagens que visam encontrar novos movimentos." MORGENROTH, Joyce. *Dance improvisations*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1987, p. 85. (T. A.)

coreógrafo julga a validade do material criado para expressar suas idéias. (...)."

5

No "Projeto Encontros de Dança", a improvisação foi abordada como um (ou mais um) conteúdo de movimento, pressupondo que os alunos/bailarinos: *"... resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. (...)"*⁶. Assim, esse conteúdo de movimento serviu para que o grupo pudesse enxergar possibilidades e até mesmo a necessidade de descondicinar movimentos aprendidos por formas tradicionais de trabalho, como a dança formal e as disciplinas que compõem a grade curricular da educação física, que são, em sua maioria, técnicas (técnicas de movimento, educação do movimento e não investigação e exploração do movimento e por meio do movimento).

A improvisação no contexto desta pesquisa não pretendeu buscar ou construir uma outra linguagem corporal, mas sim melhorar a qualidade do repertório de movimentos do grupo e incentivar a descoberta ou redescoberta de sua criatividade. Criatividade é uma capacidade humana e a palavra tem origens latina (*creare* = fazer) e grega (*krainen* = realizar). Em nosso trabalho, ela realmente funcionou como um fazer, tanto na elaboração de todo o processo, o que resultou em produtos (movimentos e seqüências destes), quanto em invenções, mas, fundamentalmente, em reelaborações e aperfeiçoamento de material já existente (acervo motor).

A dança oferece possibilidades para o desenvolvimento da criatividade sem deixar de levar em conta todos os aspectos do ser humano, inclusive o seu aspecto cultural. A criatividade é também um produto cultural, e a pessoa criativa não pode ser vista sem levar em consideração suas crenças, valores, tradições e, no caso do nosso

⁵ COSTAS, Ana Maria Rodriguez. *Corpo veste cor: um processo de criação coreográfica*. Campinas, 1997. 209 p. (Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da UNICAMP), p. 113.

⁶ SOARES, Andresa, ANDRADE, C. G., SOUZA, E. C. et alii. *Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – Imprensa Universitária, 1998, p. 28.

grupo, sua aprendizagem, que, como já discutido anteriormente, foi (é), no contexto educação física, mecanicista, técnica e repetitiva. Há que respeitar essa realidade, embora muitas vezes eu tenha me sentido bastante incomodada com esse fato.

Os seguintes conteúdos de improvisação foram abordados na primeira e segunda fases dos encontros:

- sensibilização e conscientização do corpo;
- desenvolvimento da motricidade (variações e combinações de formas básicas de movimento, orientação espacial, diferentes dinâmicas, tempo);
- elaboração de um repertório de material de dança (diversos estilos).

Esses conteúdos plantaram as sementes para que na terceira fase fossem colhidos os seguintes frutos:

expressar e compreender os conteúdos de informação;

autonomia e responsabilidade;

cooperação;

exploração e experimentação;

iniciativa;

espontaneidade;

detectar problemas e encontrar soluções;

capacidade de imaginação, concentração e memória.

III. 5) A Dança Pós-Moderna Norte-Americana - Período: anos 60/70

Como foi visto anteriormente, Lyotard aponta o pós-moderno como um período de crise das grandes narrativas legitimadoras. Os reflexos desse pensamento na dança, na educação, e na educação física caminham para uma ampla mudança de paradigmas. Três dessas mudanças foram (e continuam sendo) relevantes para o processo desta pesquisa: a mudança de paradigma de "corpo"; a mudança de paradigma do conceito

de dança, e a mudança de paradigmas educacionais.

A época moderna caracterizou-se pela visão de um corpo mecanicista, fragmentado, negado, desvalorizado e até mesmo repudiado, sendo o endereço do pecado e da luxúria. O cógito cartesiano reza 'Eu tenho um corpo'.

O corpo da dança renascentista, dominada pelos balés de corte que posteriormente deram origem ao *ballet*, se caracterizou por ser um corpo completamente construído segundo uma precisa visão estética e que respondia a um gosto estético determinado, o gosto dos nobres das cortes européias a partir do século XVI. É um corpo da cultura ocidental, mais precisamente europeu, cujo modelo foi exportado para todo o mundo. Este corpo bem educado por imposições, castigos e recompensas da etiqueta social, e por isso muito bem controlado, segue sendo o corpo ideal da dança e para a dança até hoje. É o corpo por meio do qual a dança passa a ser racionalização e intelectualização do movimento, traduzida em comportamento social. As danças populares dos plebeus continuaram a ser praticadas na época, algumas vezes escondidas, pois a Igreja as considera como "coisa do diabo"; as que eram permitidas ou melhor, toleradas, eram desprezadas, consideradas como manifestações de mau gosto da ralé.

O corpo da dança moderna do século XX é um corpo dançante, uma visão idealizante que buscava unir emoção e corpo. Essa visão desperta no ser humano sua liberdade, e a possibilidade de se expressar. Por essa razão o corpo da dança moderna é um corpo "perigoso" e perturbador, uma afirmação à corporeidade, um espírito que se faz corpo. Esse corpo se torna novamente controlado (como o da dança clássica), só que agora pela psiquê⁷. Ele é também um corpo elitizado na medida em que a dança moderna - assim como o *ballet* - exige um nível técnico corporal considerável, e um biotipo específico.

⁷ ROPA, Eugênia Casini. *Seminário Experimental I*. Campinas, 1996. Anotações pessoais da disciplina cursada no Instituto de Artes da UNICAMP durante o segundo semestre.

A pós-modernidade traz consigo uma nova corrente filosófica, a Fenomenologia, que pensa com o corpo, por meio do corpo e sobre o corpo como um trabalho de arte, como o local de múltiplas performances. Essa corrente contesta a visão mecanicista-cartesiana, atribuindo real importância aos sentidos humanos: 'Eu sou meu corpo'.

"Um corpo não é uma entidade abstracta, um receptáculo onde se podem colocar atributos tais como alto, baixo, forte, magro; não é uma esfera a que se circunscreve o ser num determinado tempo, mas é uma energia, onde se inscrevem circulações, substâncias, forças, pigmentações, comportamentos resultantes de treinos, de técnicas e de linguagens a que está permanentemente sujeito. Esta é uma constatação essencial e uma alteração radical no modo de colocar o problema do corpo no final deste século.

*A par desta constatação, uma outra: a de que não existe um corpo padrão, mas existem corpos: o corpo do negro, do índio, do masculino, do feminino, do transexual, do adolescente, da criança, do deficiente. Todos eles corpos que, no caso presente, devem ser considerados forças criadoras de expressões que se podem designar como artísticas."*⁸

Os pós-modernos dos 60/70 instituíram a democratização do corpo, com a negação total à técnica, utilizando em suas apresentações bailarinos não treinados e a platéia. Não existe mais um corpo da dança ou para a dança e sim um corpo que dança, segundo os pós-modernos desse período. A dança passa a ser acessível a todos, inclusive aos portadores de deficiências motoras; deixa de ser tão elitista e elitizada para ser inclusiva.

Todo cidadão comum passou a dispor de um instrumento fácil - o seu próprio corpo - para se expressar artisticamente, recorrendo a técnicas que poderiam ser aprendidas na rua. *"Um excelente exemplo desta aprendizagem individual e*

⁸ RIBEIRO, António Pinto. *Por exemplo a cadeira: ensaio sobre as artes do corpo*. Lisboa: Cotovia, 1997, p. 07.

autodidacta foi o contacto-improvisação, técnica que misturou os corpos profissionais com os amadores, trouxe a dança para a rua, anulou a fronteira entre arte e terapia."

9

Para os pós-modernos das décadas de 60/70, o conceito de dança era 'dança é movimento'; então, qualquer movimento poderia ser material para a dança. Trabalhando sob esse conceito de dança com professores e estudantes de Educação Física, percebi uma predisposição maior para a atividade, pois muitos carregam preconceitos em relação à prática da mesma. Adaptar uma habilidade motora do basquetebol, por exemplo, à dança, encorajou os estudantes à criação, à expressão e à liberdade, além do fato de que muitos se surpreenderam com essa possibilidade. O conceito de dança aprendido culturalmente por eles era "*ballet* clássico", o que os distanciava da mesma, em primeiro lugar por se acharem incapazes de praticá-la devido à complexidade de sua técnica, e em segundo lugar pelo preconceito de que dança é atividade para afeminados, ou para meninas magrinhas e delicadas.

Descobrir que andar pode ser dançar animou muito os estudantes de Educação Física, pois eles e elas descobriram que eram capazes de dançar, e sentiram prazer com isso.

As correntes filosóficas pós-modernas apelam para uma mudança imediata em nosso sistema educacional, cujo modelo ainda é iluminista.

A Educação Física, área de maior interesse desta pesquisa, tem fomentado discussões baseadas na Corporeidade, considerando-a como foco principal de seus critérios educacionais, como já discutido no Capítulo I desta pesquisa.

⁹ Op. cit., p. 21.

III. 5.A) Características do Movimento Pós-Moderno da Dança Norte-Americana do Período Inicial (anos 60/70) Desenvolvidas no "Projeto Encontros de Dança"

- Processo e Produto:

Uma das características do movimento pós-moderno da dança norte-americana dos 60 / 70 que nortearam a produção desta pesquisa - e que aparece também nas outras artes - foi o interesse maior no processo de se chegar à dança (processo esse criativo / educacional), do que no produto final da mesma (performance artística, atuação ou coreografia).

*"dancing is not what we do but how we do it."*¹⁰

"(...) são os pensamentos / sensações emergentes durante o processo criador que articulam as regras e os métodos a serem utilizados. No caso do processo coreográfico, é a experiência em estúdio que faz com que novos significados brotem, outras sensações surjam, novos movimentos apareçam veiculando e discutindo conteúdos e formas impensados. (...)." ¹¹

Esta dissertação de mestrado ilustra essa questão pós-moderna processo / produto, porque é a descrição do processo que se encaminhou em termos artístico / educacionais.

- A Propriocepção como Fonte de Investigação Criativa:

¹⁰ "dançar não é aquilo que fazemos, mas como fazemos". Stinson, Sue. Research as choreography. *National Dance Association Scholar Lecture*. Reston: National Dance Association and American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, 1994. Apud MARQUES, Isabel A. . *A dança no contexto : uma proposta para a educação contemporânea*. São Paulo, 1996. 223 p. (Tese de Doutorado. FEUSP), p. 27 (tradução de Isabel A. Marques).

¹¹ Op. cit.

"Cinestesia é a percepção da posição e do movimento das partes do corpo no espaço. Compreende também a percepção de forças e tensões internas e externas que tendem a mover ou estabilizar as articulações.

*As percepções cinestésicas estão, geralmente, relacionadas com os centros corticais da consciência, embora o processo de aprendizagem motora lhes possa permitir exercer influência, automática ou subconsciente".*¹²

Os órgãos que permitem a percepção da posição dos movimentos em relação ao meio são chamados de proprioceptores¹⁴, daí alguns autores considerarem a cinestesia e a propriocepção como sinônimos. A propriocepção pode ser entendida como o meio pelo qual a cinestesia chega à percepção, meio este CONSCIENTE.

A função dos proprioceptores consiste em conduzir informações sensoriais para o SNC (Sistema Nervoso Central) a partir dos músculos, tendões, ligamentos e articulações. Eles são responsáveis pela retransmissão rápida da informação acerca da dinâmica muscular e do movimento dos membros para as porções conscientes e inconscientes do SNC, para que haja o devido processamento. Assim sendo, o progresso de qualquer movimento ou sequência de movimentos é registrado continuamente, a fim de proporcionar a base para modificar o comportamento motor subsequente. Isso proporciona importante retroalimentação (*feedback*) sensorial durante a atividade física. Por isso quanto mais estímulos forem aplicados, melhor será

¹² STEINMAN, Louise. *The knowing body: elements of contemporary performance & dance*. Boston: Shambhala, 1986, p. 11. Apud COSTAS, Ana Maria Rodriguez. *Corpo veste cor: um processo de criação coreográfica*. Campinas, 1997. 209 p. (Dissertação de Mestrado, IA / UNICAMP), p. 26.

¹³ RASCH, Philip J. & BURKE, Roger K. . *Cinesiologia e anatomia aplicada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987, p. 100-101.

¹⁴ MACHADO, Angelo B. M.. *Neuroanatomia funcional*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 1993, p. 291.

a resposta do indivíduo, melhor conhecimento do seu corpo e respeito às suas limitações (consciência corporal).

De acordo com Feldenkrais, *"na sensação incluímos, em adição aos cinco sentidos familiares, o sentido cinestésico, que compreende esforço (trabalho), orientação no espaço, o passar do tempo e ritmo"*.¹⁵

A propriocepção é o meio de relação sujeito/mundo de forma sensorial, ou seja, o meio pelo qual nós nos relacionamos com o mundo por meio de nossas próprias sensações, que resulta em consciência. Ela possui dois aspectos, que são a exterocepção e a interocepção. A exterocepção nos permite perceber sensações externas a nós mesmos, percepções estas que nos permitirão uma maior conscientização de nós mesmos. O significado literal da palavra é a capacidade de percebermos sensações causadas por agentes externos a nós, por meio de nossos cinco sentidos (audição, tato, paladar, visão e olfato). Como exemplos, temos a percepção da luz, da temperatura, dos sons, do toque. *"A consciência corporal é produzida pela estimulação do corpo, principalmente através da pele e isto tem início no nascimento, se é que não antes"*.¹⁶

A interocepção, por sua vez, está relacionada à nossa capacidade de perceber sensações internas, como o ritmo e a amplitude respiratória, os movimentos viscerais, a circulação sanguínea. A atenção a esses dois aspectos da propriocepção (exterocepção e interocepção), tornará o trabalho consciente mais refinado e, portanto, mais efetivo. A propriocepção estimula circuitos auto-reguladores de retroalimentação (*feedback*), capazes e responsáveis por manter o equilíbrio, a postura, o tônus muscular, para que os movimentos possam ser executados de forma eficiente, ou seja, com precisão, com economia de esforço e com fluência.

¹⁵ FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento*. São Paulo: Summus, 1977, p. 50.

¹⁶ MONTAGU, Ashley Montagu. *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1987, p. 254.

A aplicação cinestésica ou da propriocepção está diretamente relacionada à consciência corporal, cujo trabalho é indispensável para a estimulação e manutenção dos diversos segmentos corporais, que levará o indivíduo a uma harmoniosa e coordenada execução de movimentos, além de, com a (re)descoberta de seu próprio corpo, ganhar auto-confiança e cultivar uma imagem positiva de si.

A consciência corporal implica em sensações globais percebidas conscientemente pelo indivíduo. Portanto, para estimulá-la é necessário promover situações onde este indivíduo adquira uma percepção cada vez mais realçada, preenchendo possíveis vazios inconscientes que ainda possam existir.

"Segundo Louise Steinman, a propriocepção é uma chave de compreensão do trabalho dos performers pós-modernos; estes artistas procuram no próprio trabalho técnico corporal as bases da integração corpo-mente ou físico-psíquica. A propriocepção não é apenas um caminho de preparação do corpo, mas também fonte de investigação criativa. A autora destaca que, para esses performers, a busca de uma linguagem corporal própria é uma premissa." ¹⁷

"Klaus Vianna defende princípios técnico-criativos cuja idéia é de que na unidade corpo/mente estão fundamentadas as bases de um intérprete que também é criador. Para ele, o material que cada bailarino tem para desenvolver como dança reside em seu próprio corpo; o ponto de partida são suas próprias sensações presentes na memória muscular e cinestésica." ¹⁸

Acredito que o desenvolvimento da criatividade e da expressão necessitam como base o conhecimento integral do corpo e de suas percepções, daí a utilização

¹⁷ STEINMAN, Louise. *The knowing body: elements of contemporary performance & dance*. Boston: Shambhala, 1986, p. 11. Apud COSTAS, Ana Maria Rodriguez. *Corpo veste cor: um processo de criação coreográfica*. Campinas, 1997. 209 p. (Dissertação de Mestrado, IA / UNICAMP), p. 26.

¹⁸ Op. cit., p. 24.

desta característica da dança pós-moderna dos 60 / 70, ou seja, a propriocepção, como uma das norteadoras do processo criativo desta pesquisa.

Acredito ainda que a consciência corporal está diretamente relacionada à melhoria da atuação (performance) e rendimento técnico dos bailarinos e não bailarinos, e para ilustrar esta idéia, peço a permissão do leitor para citar um exemplo que ocorre fora desta pesquisa:

Minha experiência prática artístico / técnica vem sendo desde 1990 com a Dança Flamenca. Como todos os outros estilos de dança, a Flamenca também possui sua técnica particular, que se traduz por sapateado, movimentos de circundução das mãos com extensão máxima dos dedos, postura corporal específica, que é a correta colocação do tronco sobre o quadril, mais exatamente sobre o centro de gravidade, e hiperextensão do peito (sem a anteversão do quadril), e joelhos semi-flexionados para não lesar os mesmos devido ao impacto do sapateado. A maioria de minhas alunas chega para a prática da Dança Flamenca sem qualquer experiência anterior em atividade física ou com a linguagem de outra técnica já incorporada. Disso resulta que "entender corporalmente" essa postura é algo bastante difícil para algumas delas. Sapatear com joelhos semi-flexionados para aproximar o centro de gravidade do solo e facilitar o equilíbrio em transferências de peso constantes e rápidas também é muito difícil de incorporar. Compreender que para se realizar um *redoble de golpe*¹⁹, por exemplo, o ângulo de alavanca que deve haver entre a parte posterior da coxa e a parte posterior da perna deve ser não menos de 90 graus, para que se economize energia e tecnicamente este movimento seja efetivo, não é tarefa muito simples para elas. Assim acontece com outros movimentos específicos da técnica de Dança Flamenca. Mesmo na ginástica tradicional "quadradinha", com professores de Educação Física (e não pessoas leigas) executando-a, observei os alunos completamente alheios a seus corpos. O aprendizado neste caso é possível, sem dúvida; ele acontece, porém

¹⁹ Redoble de Golpe: trata-se de um movimento básico da técnica da Dança Flamenca, onde o pé direito (ou esquerdo) golpeia fortemente o chão e o esquerdo (ou direito) responde golpeando duas vezes em um único tempo, finalizando com um último golpe do pé direito (ou esquerdo), resultando em quatro sons secos dos pés. (N. A.)

levando muito mais tempo, algumas estereotípias não desaparecem, e o que é pior, muitas alunas desistem de prosseguir o curso de Dança Flamenca, o que lhes causa grande frustração.

Desenvolvendo a consciência corporal, há possibilidade dos alunos e dos bailarinos evoluírem significativamente em seu rendimento técnico.

- A Ênfase nas Diferenças:

"A ênfase na singularidade do dançarino(a) em cena, em suas possibilidades pessoais de criação não prescritas por fórmulas e regras, pelo "certo" e pelo "errado" foi uma das grandes reviravoltas de muitos dançarinos das décadas de 60 / 70. Não ao autoritarismo do coreógrafo foi um dos gritos de guerra destas gerações, que rejeitaram os manuais estabelecidos de uma estética coreográfica modernista(...)". ²⁰

Todo o trabalho desta pesquisa teve como premissa o respeito às individualidades, no que se refere a possibilidades de movimentação (limites corporais), limitações de criação (incentivo à investigação e exploração), aspecto volitivo ou vontade de fazer ou de se expor (uma aluna, em particular usava somente o fundo da sala, no canto à direita; essa mesma aluna foi "castigada" por meio da dança, em sua infância). ²¹

Senti a importância de se trabalhar resgatando valores esquecidos em nossa educação, como amor e respeito, pois cada pessoa é uma pessoa, com histórias de vida completamente diferentes umas das outras. O ensino tradicional de dança e nossa educação tradicional buscam suplantar diferenças, homogeneizar corpos, mentes e

²⁰ MARQUES, Isabel A. . *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. São Paulo, 1996. 223 p. (Tese de Doutorado. FEUSP), p. 28.

²¹ Vide *Anexos*, aluna L. G. P. .

sentimentos, não estimulando seres críticos e sim seres "dóceis". Penso que é na heterogeneidade que é possível estimular o ser humano a viver com todo o seu potencial, levando-o a descobrir suas infinitas possibilidades, sua auto-confiança, sua auto-estima, usando como meio o trabalho com a dança.

- A Poética de Merce Cunningham:

Merce Cunningham, nascido em 1919, foi bailarino solista da companhia de Martha Graham, de 1939 a 1945. A partir de 1944, ele estabeleceu um novo modo de tratar a dança, que partiu radicalmente da então tradicional dança moderna. Suas inovações na dança faziam um paralelo com as de seu companheiro John Cage, na música.

Sally Banes o considera como a figura que se mantém no limite entre a dança moderna e a dança pós-moderna ²². O trabalho desenvolvido nesta pesquisa se vale dessa transição, que se constitui em uma contradição, pois meu objetivo foi o de chegar a uma "preocupação" típica do moderno - a expressão - utilizando procedimentos pós-modernos dos anos 60 / 70 - despreocupação em significar e expressar. Assim, não considero o trabalho desenvolvido nesta pesquisa nem completamente moderno, nem tampouco pós-moderno. Considero este trabalho, ou melhor, esta proposta educativa, como o fruto de um produto que sou eu, artista/educadora, resultante de várias experiências com a dança, e com a (re)descoberta das possibilidades de meu próprio corpo.

Alguns denominam Merce Cunningham o "pai da dança pós-moderna norte-americana". Segundo o jornalista alemão Jochen Schmidt, *"aplicada à dança, a qualificação de pós-moderna torna-se difícil de definir. A meu ver, a melhor definição*

²² BANES, Sally. *Terpsichore in sneakers: post-modern dance*. New England: Wesleyan University Press, 1987, p. xvi.

*foi dada há alguns anos pelo coreógrafo Alvin Ailey: A dança pós-moderna? É simplesmente a posterior a Cunningham".*²³

Todo o trabalho de Cunningham está fundamentado em uma técnica corporal rígida e formalista. Em nosso processo não nos valem da técnica de Merce Cunningham, mas sim de algumas proposições formuladas por ele, nos primórdios da dança pós-moderna:²⁴

Qualquer movimento pode ser material para a dança:

Para Cunningham, dança é movimento puro. *"Não existe conteúdo no sentido de estórias ou algo assim em minhas coreografias. O que existe é o movimento, a continuidade do movimento. Nesse sentido, as pessoas olham, observam, e podem ter suas próprias idéias sobre isso ou aquilo..."*²⁵. Nesse sentido, a obra de Cunningham somente se organiza em um conjunto para cada espectador e provavelmente de forma diferente para cada um.

Eliminando tanto as elegâncias artificiais do balé clássico quanto as motivações expressivas da dança moderna, o movimento que se tornou objeto não pode mais ser produzido através das técnicas antigas. Os movimentos da dança não são mais escolhidos em função de um código estético de posição ou de figuras, como na dança clássica, ou segundo seu valor expressivo. Sendo assim, qualquer movimento pode servir de matéria-prima. Não existe nenhum *a priori* exclusivo na escolha de suas sucessões.

²³ SCHMIDT, Jochen. O pós-moderno sob a luz dos refletores. *O Correio da Unesco*, Brasil, v. 24, n. 3, p. 22-26, mar 1996.

²⁴ BANES, Sally. *Terpsichore in sneakers: post-modern dance*. New England: Wesleyan University Press, 1987, p. 6.

²⁵ PONZIO, Ana Francisca. Corpos em movimento. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 set. 1994. Caderno 6, p. 4-5.

Qualquer procedimento ou processo pode ser um método de composição válido:

Cunningham nega a causalidade - qualquer coisa pode ser seguida por outra em qualquer lugar, tempo, objeto, evento e ser tão importante como qualquer outra. Ele utiliza-se propositadamente dos mais diversos recursos para determinar a configuração de sua obra. Mais do que isso, Cunningham usa de total arbitrariedade para demarcar sua coreografia. Segundo ele, *"na vida há sempre muitas situações determinadas pelo acaso. Levando isso ao movimento ganha-se, mais uma vez, novas possibilidades. Através de procedimentos de acaso defino, por exemplo, qual seqüência de movimentos segue-se à outra - isso quando já tenho quase todas as seqüências prontas. É o acaso, como o cara-ou-coroa de uma moeda, que decide qual movimento ou frase coreográfica virá depois, se os bailarinos devem estar de frente ou de costas para determinado ponto, se certas seqüências serão dançadas em conjunto ou não. Como não depende da escolha pessoal, isso pode ocorrer não pela coordenação física ou pela memória física do movimento. Isso faz com que, repentinamente, eu me defronte com situações de movimentos não familiares e eu tenho que procurar outros caminhos. Daí surgem novas questões e descobertas"*.²⁶

O "*I Ching*" é também usado como um procedimento do acaso. Cunningham usa os números do hexagrama e não os números que o hexagrama nos fala. Os 64 números do hexagrama são usados das mais diferentes formas para determinar seqüências de movimentos compostos, ou de partes do corpo, tempo, ritmo, posição, entrada e saída dos dançarinos no palco. Do mesmo modo, o cenário e o som são arbitrariamente colocados em cena, fazendo com que cada espetáculo seja um espetáculo distinto.

Trabalhamos principalmente com o princípio do acaso, presente na poética de Cunningham, como base para nossas composições coreográficas. Não utilizamos o "I

²⁶ Op. cit.

Ching" ou o lançamento de moedas como ele, mas desenvolvemos nossas próprias estratégias. Isso resultou em diversas possibilidades de combinações e recombinações de seqüências de movimentos, o que enriqueceu a criatividade.

Qualquer parte ou partes do corpo podem ser usadas (sujeitas às limitações naturais):

Qualquer movimento pode seguir qualquer outro. As ações não seguem uma cadência orgânica e previsível. Por exemplo: tudo o que sobe, desce; tudo que encolhe, se expande, e o espaço não é utilizado em função do movimento que se produz. Merce Cunningham conscientemente retoma a escrita automática e o papel do acaso objetivo dos surrealistas e de Dada: quer se trate de movimentos das diferentes partes do corpo ou de seu encadeamento, ele chega a transcrever cada gesto possível em um pedaço de papel e a sortear suas justaposições e suas sucessões. John Cage compõe de maneira análoga sua música. Um movimento para a cabeça, um para os braços, um para o tronco, um para as pernas, todos executados como o acaso os reuniu, apenas observando-se um mínimo de compatibilidade com a anatomia e o equilíbrio. A sucessão, o tempo da dança são submetidos ao mesmo deslocamento e a uma forma de composição que evoca as "colagens". Pela primeira vez na dança deu-se atenção ao isolamento das partes do corpo e das articulações.

Cunningham é quem determina os movimentos e as seqüências destes, pois em sua companhia de dança ele é o coreógrafo, seu trabalho é formalista, e ele não está preocupado com o processo e sim com o produto, uma vez que seus bailarinos são profissionais. Neste trabalho, os alunos determinaram os movimentos e as seqüências destes, pois o interesse do nosso trabalho sempre foi o processo e não o produto. A relevância do nosso trabalho foi fazer os alunos criarem e se (re)descobrirem, torná-los coreógrafos de si mesmos. A maneira de criar os movimentos e as seqüências destes, foi inspirada na poética de Cunningham, ou seja, em seu modo de coreografar. Como foram os alunos / bailarinos que criaram seus próprios movimentos e seqüências de

movimentos, isso os estimulou a conhecerem seus corpos, suas possibilidades e potencialidades, levando-os à consciência corporal.

Uma das diferenças entre nosso trabalho e o de Merce Cunningham, é que ele acredita que ao espectador é permitido ter consciência do mundo ao assistir seus espetáculos, ao passo que, aos alunos que trabalharam comigo nesta pesquisa, foi permitido ter consciência de seu próprio mundo (si mesmos) ao vivenciar este processo.

Música, traje, cenário, iluminação e dança têm suas próprias separações lógicas e identidades:

Merce Cunningham recusou a regra convencional dos coreógrafos, que costumam associar música aos movimentos do corpo. Para ele, a única relação entre dança e música é a simultaneidade. Cada dançarino segue a sua música interior, o que gera a diversidade. O conceito de Cunningham é o da memória muscular: são os músculos que guardam a memória do ritmo a ser utilizado na dança. Não que ele não utilizasse (utilize) música em suas obras, ao contrário. Sua parceria com John Cage, por mais de 50 anos, tornou-se famosa. O que ocorre é que Cunningham não coreografava (coreografa) sobre uma música. Seus bailarinos conheciam a música no dia da estréia da coreografia ou um dia antes; em algumas obras, a música era composta durante a apresentação da coreografia. O grupo da "*Judson*" dizia que o silêncio é "dançável", ele também é música, por isso muitas das performances desse grupo eram realizadas com ausência de música ou qualquer outro som; outras vezes, utilizavam outros sons, que não necessariamente eram de música (ruídos, barulhos, a voz, percussão, etc.).

John Cage compunha no mesmo espírito que Merce Cunningham, mas nenhum tema comum liga uma certa partitura. Sua única regra é evitar uma música que tenha uma conotação emocional: daí a preferência pelos ruídos e pela música concreta, pela produção de sons eletrônicos ou pela composição por computador.

O mesmo acontece com o cenário e a luz. Robert Rauschenberg também imagina separadamente um cenário pop e iluminações multicores sem projeção pontual que isolaria uma "vedete", a não ser que por um encontro accidental e arbitrário de uma cor e de uma forma. Rauschenberg chegou a mudar o cenário a cada apresentação. Na coreografia "*Rain Forest*", de 1968, Andy Warhol fez flutuar em cena almofadas prateadas cheias de gás hélio que se deslocavam durante o espetáculo de acordo com as correntes de ar produzidas pelas evoluções dos dançarinos. O cenário não é um enquadramento visual da dança; é uma realidade autônoma que age nesse complexo de sons, de objetos e de movimentos.

Com todos os seus colaboradores, Cunningham trabalhou em separado, somente tomando contato, juntamente com seus bailarinos, com o que foi desenvolvido pelo artista na estréia ou um dia antes.

Segundo John Cage:

"Merce Cunningham developed his own school of dancing and choreography, the continuity of which no longer relies on linear elements, be they narrative or psychological, nor does it rely on a movement towards and away from climax. As in abstract painting, it is assumed that an element (a movement, a sound, a change of light) is in and of itself expressive; what it communicates is in large part determined by the observer himself." ²⁷

Qualquer bailarino na companhia poderia ser um solista:

²⁷ "Merce Cunningham desenvolveu sua própria escola de dança e coreografia, a continuidade da qual não mais conta com elementos lineares, sejam eles narrativos ou psicológicos, nem conta com um movimento em direção a e afastado do clímax. Como na pintura abstrata, é assumido que um elemento (um movimento, um som, uma mudança de luz) está em e é em si mesmo expressivo; o que comunica é em grande parte determinado pelo próprio observador". CAGE, John. Web Site Internet http://www.merce.org/merce_bio.html, p. 1, 30-out-97. (T. A.)

As coreografias de Cunningham também isolam os dançarinos. Cada um deles é praticamente um solista, diferenciado, com suas características próprias de movimentação, de ocupação espacial e de ritmo. Os dançarinos perdem a personalidade, o sexo, a expressividade preconizada pelos modernistas, que trata dos sentimentos e emoções mais íntimas do dançarino. Os preceitos de simbolizar, representar, narrar, expressar, eram aceitos como as únicas funções e possibilidades da dança. O balé clássico sobretudo narra contos, histórias e fábulas. A dança moderna preocupa-se primordialmente com a expressão e a simbolização do movimento. Os bailarinos de Cunningham são isolados de si mesmos e do público. Ele visava transformar o dançarino em objeto de arte de modo a isolá-lo de tudo aquilo que pudesse ser considerado "natural". Esse isolamento e impessoalidade não despertam sequer a identificação e o envolvimento cinestésico da platéia com o dançarino, dado o seu caráter não-natural. O isolamento para Cunningham permite ao espectador ter consciência do mundo ao mesmo tempo em que se afasta dele. Para alguns, o trabalho de Cunningham sugere a desolação e o desamparo das cidades, a desumanização do homem.

Qualquer espaço poderia ser dançado:

A questão do espaço também mudou na dança pós-moderna, que é a idéia da descentralização, ou seja, o palco deixou de ter um foco único. Trata-se da abolição da perspectiva unidimensional em prol de um espaço mais aberto, ampliado, e troca do palco clássico por superfícies naturais, como a grama, a terra batida ou até a água. Cunningham cita Einstein sobre a questão do espaço: *"Não existem pontos fixos no espaço"*. A partir daí passou a aplicar essa idéia à dança, à relação do movimento no espaço. O movimento pode perfeitamente sair do enquadramento. *"Apresento as coisas sem relações entre elas, como na vida"*, diz ele.²⁸

²⁸ PONZIO, Ana Francisca. *Corpos em Movimento. Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 set. 94. Caderno 6, p. 4-5.

A dança pode ser sobre qualquer coisa, mas é fundamentalmente e em primeiro lugar sobre o corpo humano e seus movimentos, começando com o andar:

Para Cunningham, a base da expressão no movimento humano é inseparável do corpo, e vem do fato de que cada um caminha diferentemente. Você não precisa de traços expressivos externamente para criar significação na dança quando o movimento já é intrinsecamente significativo, "em seus dados". Embora uma dança de Cunningham seja feita sem movimentos apresentados tecnicamente, dançarinos especializados executam passos complicados, como se fosse inerentemente expressiva e distinta já que a ação se poderia ver numa rua da cidade.

O andar, na linguagem da Educação Física, constitui uma forma básica de movimento, ou uma habilidade básica. Isso quer dizer que, dentro da taxionomia de desenvolvimento motor, ele constitui um dos primeiros movimentos executados pelo ser humano, precedido somente pelos movimentos reflexos do recém nascido e do bebê. Em nosso trabalho, iniciar com formas básicas de movimento é interessante, pois constitui uma sensação somestésica, ou seja, uma sensação já gravada no cérebro, que pode, portanto, ser aprimorada e dirigida a objetivos artísticos, por exemplo, passando assim, de uma forma básica de movimento, para uma habilidade motora. Por essa razão, iniciamos o trabalho com formas básicas, mais especificamente o andar.

Uma forma básica de movimento é natural ao desenvolvimento do ser humano, salvo alguma deficiência no aparelho locomotor (paralisia, por exemplo). Isto quer dizer que, quando o sistema nervoso e o muscular estão devidamente amadurecidos, a criança naturalmente anda (por volta de doze meses, com variações de criança para criança). Uma habilidade motora necessita ser aprendida por meio de técnicas de movimento (neste caso, a técnica da tomada e transferência do peso do corpo), para atingir os objetivos a que se destina. Assim, um andar nas ruas de Nova York pode estar dentro da coreografia de Merce Cunningham, mas ela deixa de ter o objetivo de

deslocar-se para algum lugar, para expressar algo dentro da sequência de movimentos da qual faz parte artisticamente.

O trabalho desenvolvido pelo grupo no "Projeto Encontros de Dança", baseado nestes sete itens da poética de Merce Cunningham, gerou a diversidade, e não a formalidade. O trabalho formal para os nossos objetivos seria exaustivo e poderia levar ao automatismo e não à criação.

O Projeto...

Para esta pesquisa prática contei com seis alunos do curso de licenciatura plena em Educação Física. Dois deles, uma moça e um rapaz, nunca haviam tido nenhuma experiência com Dança; as outras quatro garotas já haviam tido experiências anteriores, algumas até mesmo frustrantes, segundo elas.

A pesquisa foi realizada em encontros semanais de duas horas, na sala de Dança da Faculdade de Educação Física de Santo André. Esses encontros tiveram início no dia 31 de março de 1997 e encerraram no dia 16 de junho para o recesso escolar de julho, reiniciando suas atividades em agosto e concluindo-as no dia 10 de novembro.

Foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário^{*}, pois eu queria saber o que era a Dança e o corpo na visão deles, e também conhecer um pouco mais sobre suas experiências anteriores, pois neste primeiro momento nem sempre as pessoas se sentiram à vontade para verbalizarem sobre si mesmas. Depois, com o andamento da prática, a verbalização não somente fluiu com naturalidade, como tornou-se até mesmo prazerosa.

Os "Encontros de Dança" desenvolveram-se basicamente em três momentos:

1º) Diagnóstico Anatômico (diferentes estratégias para o desenvolvimento de consciência corporal);

2º) Temas de movimento;

3º) Composição coreográfica (improvisação e apreciação).

^{*} Consultar os Anexos no final desta dissertação.

O primeiro encontro, realizado no dia 31/03 foi uma espécie de workshop, aberto a todos os alunos interessados, para que estes conhecessem a atividade proposta. Neste primeiro encontro houve a participação de 22 pessoas.

CAPÍTULO IV

"DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROJETO ENCONTROS DE DANÇA"

PRIMEIRA FASE

ENCONTRO I : DIA 31 DE MARÇO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO ¹ :

Sempre procurei iniciar os encontros com alguma atividade que promovesse o desenvolvimento de consciência corporal por acreditar que ela pode auxiliar o sujeito a encontrar o caminho de volta ao seu próprio corpo e percebê-lo sob uma nova perspectiva, a das sensações, integrando-o, e possivelmente facilitando-o a responder de diferentes formas às situações motoras, afetivas e cognitivas que lhe forem apresentadas. Essas atividades foram propostas no início da aula propositadamente, pois favorecem um nível ótimo de concentração, aproveitado para os passos seguintes do encontro, que exigiriam maior desempenho.

A posição solicitada na grande maioria das atividades que envolveram propriocepção foi a em decúbito dorsal, ou deitada de costas por ser esta posição a que melhor se destina a anular o tônus que aciona a musculatura antigravitatória, permitindo o relaxamento dos músculos, facilitando a percepção corporal como um

¹ Diagnóstico Anatômico é o termo empregado pelo Prof. Dr. Edson Claro em seu Método Dança-Educação Física, na profilaxia do movimento.

todo, e também a origem de possíveis desconfortos gerados pela contração muscular exagerada, que em outras posições pode passar despercebida.²

A solicitação “olhos fechados” tem por finalidade favorecer a percepção através do sentido cinestésico, pouco utilizado na Educação Física, ou pelo menos pouco usado conscientemente, anulando ou diminuindo a ação dos cinco sentidos conhecidos, neste caso, mais especificamente, o sentido da visão.

Atividade Proposta: Mapeamento Corporal³

Solicitei aos alunos que, deitados e de olhos fechados, “escutassem” seus corpos e percebessem quais as sensações; pedi também que tentassem diagnosticar se alguma região corporal se evidenciou por dor, incômodo, frio, peso, leveza, tamanho, ou outras sensações, em relação a outras regiões. Esta estratégia era nosso “mapeamento corporal”. Pedi para que os alunos memorizassem essas sensações, as quais iríamos comparar no final do encontro.

TEMAS DE MOVIMENTO: FORMAS BÁSICAS DE MOVIMENTO - ANDAR, CORRER, SALTAR, SALTITAR

Trabalhamos posteriormente ao “Mapeamento Corporal”, com formas básicas de movimento⁴ : andar, correr, saltar e saltitar. Estas são elementares e indispensáveis ao

² CLARO, Edson. *Método dança-educação física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional*. São Paulo: Robe, 1995, p. 230.

³ O termo “mapeamento corporal” foi ouvido por mim pela primeira vez no grupo de estudos “Tendências Atuais para o Ensino de Dança”, coordenado pela Prof^a. Dra. Isabel A. Marques, durante o ano de 1996. (N. A.)

⁴ As formas básicas de movimento serão representadas por meio da sigla FBM ao longo de todo este capítulo.

acervo motor do homem como recurso humano, sendo, portanto, inerentes a ele. Esses movimentos constituem o ponto de partida para a posterior evolução e adaptação das habilidades motoras ⁵, ou seja, aos modelos técnicos de movimento, seja na Dança, ou em qualquer desporto. Um salto para se pular uma poça d'água num dia chuvoso é uma FBM, não requer técnica específica para ser aprendido; necessita somente da organização neuro-muscular do indivíduo. Esse mesmo salto pode tornar-se uma habilidade motora na técnica do *ballet* clássico, como um *grand jeté* ⁶, por exemplo, que requer para sua execução uma grande preparação física e outros requisitos técnicos.

Portanto, ao iniciar o trabalho com as FBM, procurei reativar as sensações somestésicas já gravadas no cérebro dos alunos, permitindo-lhes uma assimilação fácil e favorecendo a sua aceitação prática.

Atividades Propostas:

- Andar explorando o espaço da sala concentrando-se em sua postura corporal.

Ao aluno: Como você poderia realizar este caminhar, de forma a obter uma maior consciência sobre ele?

- Variações na FBM andar:

- diferentes apoios → artelhos flexionados (meia - ponta);
pés flexionados com apoio nos calcanhares;
sobre as bordas internas dos pés;
sobre as bordas externas dos pés.

⁵ "Habilidades Motoras: atos motores que surgem dos movimentos da vida diária do ser humano e dos animais, expressa um grau de qualidade de coordenação de movimentos. As habilidades motoras encontram-se nos movimentos do dia-a-dia e do trabalho, como também na área dos Esportes". BARBANTI, Valdir J. . *Dicionário de educação física e do esporte*. São Paulo: Manole, 1994, p. 147.

⁶ Para a descrição deste e de outros fundamentos da técnica do *ballet* clássico citados nesta pesquisa, consultar ROSAY, Madeleine. *Dicionário de ballet*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.

- orientação espacial → andar para a frente;
andar para trás;
andar de lado.
 - ritmo → tempo lento;
tempo rápido até o andar tornar-se um correr.
 - diferentes formas de andar → a forma pessoal / particular do aluno caminhar, e/ou a forma que este tiver vontade de executar.
 - Andar, agregando a este a técnica de movimento transferência de peso que consiste no controle da absorção do peso do corpo pelos ângulos articulares, apoiando o peso em um dos pés (1), nos dois (2) e sem apoio (0). A transferência de peso para somente um dos pés e sua retomada tornou-se um saltito, outra FBM e a perda do contato com o chão no apoio (0), um salto.
- Explorar as inúmeras combinações: 1,2,0; 1,1,1; 2,2,2; 2,0,1, e outras.

Neste momento do nosso primeiro encontro, foi proposta uma atividade que pudesse promover a sociabilização dos alunos, pois nem todos se conheciam.

- Explorar o espaço, variando as FBM nos diferentes ritmos propostos; no momento em que a música parar de tocar, o aluno irá se apresentar da forma que escolher, para a pessoa que coincidir estar mais próxima a ele naquele momento.
- Atividade realizada em duplas: procurar a última pessoa para quem o aluno apresentou-se no exercício anterior; este demonstra uma FBM qualquer e seu (sua) companheiro (a) tenta executar uma variação sobre este movimento, ambos em deslocamento, no ritmo da música. Quando esta parar, trocam-se as lideranças e o outro aluno propõe uma outra FBM.

Propus como final do encontro, que os alunos voltassem à primeira atividade, ou seja, ao Mapeamento Corporal, para realizarem uma comparação entre o corpo “antes e depois”, para facilitar a percepção de si mesmo (propriocepção).

Solicitei os alunos que escrevessem suas sensações, ou uma palavra na qual eles tenham pensado no final da atividade. O conteúdo desses relatos será apresentado no final desta pesquisa, transcritos exatamente como foram recebidos por mim.

Minhas observações sobre este primeiro encontro:

Percebi uma grande dificuldade de movimentação dos alunos no que se refere à criatividade, amplitude articular e autonomia. Quando solicitei que demonstrassem diferentes formas de caminhar, ninguém tomou a iniciativa de tentar outra direção que não fosse somente para a frente, e em círculo, sempre no mesmo sentido. Não bastou o direcionamento proposto, os alunos esperavam meus comandos, ou seja: "Andem para trás com o apoio nos calcanhares", "Agora andem para os lados com passos cruzados", por exemplo.

Depois, em doses homeopáticas, eles foram adquirindo segurança e confiança e permitiram soltar-se, mas só um pouco.

Deixei claro para o grupo que neste trabalho eu não me preocuparia em ensinar-lhes nenhuma técnica de Dança específica, e sim em desenvolver processos criativos, porém mesmo assim percebi o estranhamento dos alunos em participar de uma atividade onde são convidados a criar e não a copiar, onde não há modelos prontos ou conceitos fechados apresentados a eles, sem dar oportunidade a um questionamento.

Porém, não existe um resultado efetivo se o professor não partir, na aprendizagem, da realidade dos alunos. De nada adiantaria eu solicitar a este grupo que comesçassem a criar, a improvisar, a interpretar, sem uma base, um direcionamento e até mesmo sem a cópia, em alguns momentos. O trabalho com os bailarinos é diferente, já passou desta fase. Para estes, a improvisação, a criação e

interpretação não são novidades, fazem parte de seu trabalho. Com os estudantes de Educação Física a realidade é outra, porisso mesmo é que esta primeira fase foi direcionada e comandada, sempre de forma flexível, nunca comandando demais, e nunca liberando totalmente.

ENCONTRO II : DIA 14 DE ABRIL DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: MAPEAMENTO CORPORAL

Após o diagnóstico de alguma região evidenciada, solicitei aos alunos iniciarem a execução de pequenos movimentos nessa região, que iriam aumentando gradativamente, até irradiarem para outras partes e finalmente para o corpo inteiro. Durante essa movimentação, pedi que os alunos passassem para o plano alto, posição em pé, e iniciassem um deslocamento exploratório das FBM vistas no encontro anterior.

TEMAS DE MOVIMENTO: FBM ROLAR

Propus um aquecimento articular específico para a região do pescoço, articulação coxo-femural e membros superiores como preparação para a execução de rolamentos. Em seguida, solicitei aos alunos que demonstrassem alguns rolamentos. A partir da demonstração dos rolamentos dos alunos, iniciei os processos pedagógicos. Quando aplicamos um ou mais processos pedagógicos para ensinar um movimento, queremos dizer que este está evoluindo de uma FBM para uma habilidade motora. Nesta pesquisa, isto ocorreu com todas as FBM. Denominei este processo de "Formação Física Básica para o Ensino da Dança", que pode ser adaptado para

qualquer faixa etária. Este termo pressupõe as qualidades ou capacidades físicas básicas necessárias à execução desses movimentos, tais como: força, flexibilidade, agilidade e coordenação.

Atividades Propostas:

- A execução dos seguintes processos pedagógicos para os rolamentos:
 - rolar em decúbito dorsal (posição deitada de costas) com o corpo estendido, para a direita e para a esquerda, 1, 2 e 3 vezes consecutivas;
 - ídem na posição grupada;
 - executar um rolamento partindo da posição grupada e finalizando em posição grupada;
 - ídem partindo da posição grupada e finalizando em posição afastada;
 - ídem partindo da posição afastada e finalizando em posição grupada;
 - ídem partindo da posição afastada e finalizando em posição afastada;
 - rolamento de costas realizado sobre um dos ombros;
 - rolamento em duplas.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

- Execução de um desenho coreográfico simples com FBM correr, com exploração sincronizada do espaço (a professora demonstrou).
- Execução de outro desenho coreográfico, mais elaborado, envolvendo variações de FBM e de espaço (os alunos criaram).

O encontro finalizou da mesma forma que o encontro anterior, com a comparação do Mapeamento Corporal “antes e depois” e a verbalização dos alunos acerca de suas sensações e impressões.

ENCONTRO III : DIA 28 DE ABRIL DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: PONTOS CHEIOS E VAZIOS

Trata-se de uma estratégia baseada no Método Dança-Educação Física do Prof. Dr. Edson Claro, onde o aluno, deitado de costas e preferencialmente de olhos fechados, respirando normalmente, tentará perceber os pontos de seu corpo que estão em contato com o chão, denominando-os de pontos cheios, e os pontos ou regiões de seu corpo que não possuem tal contato, denominando-os de pontos vazios. A leitura ou percepção destes pontos foi orientada no sentido céfalo-caudal e próximo-distal, ou seja, da cabeça para os pés e do tronco para as mãos, em respeito às leis de maturação do ser humano. Essa estratégia aumenta no aluno seu poder de perceber a si mesmo (propriocepção), resultando em consciência corporal.

Os pontos cheios estão localizados na parte posterior do crânio, na região dorsal, nos glúteos e osso sacro, parte posterior das coxas, panturrilhas e porção lateral dos calcâneos. Os pontos vazios estão nas curvaturas naturais da coluna, a região cervical e lombar, região posterior dos joelhos e região posterior do Tendão de Aquiles.

Após esta atividade solicitei aos alunos que, muito lentamente comesçassem a rolar em posição estendida, para os lados direito e esquerdo, uma, duas e três vezes consecutivas, aumentando o ritmo, passando do tempo lento para o tempo rápido. Quantos rolamentos consecutivos o aluno consegue realizar no tempo rápido? Solicitei aos alunos que passassem para o plano alto através do rolamento pelo ombro, já executado anteriormente.

Meu objetivo foi relembrar com os alunos a FBM executada no encontro anterior e despertá-los da atividade anterior que exigiu grande concentração.

TEMAS DE MOVIMENTO: FBM GIRAR, ARREMESSAR E CHUTAR

O girar também é uma FBM inerente ao homem. É um movimento de rotação executado no lugar ou em deslocamento, e pode ser realizado nos planos alto, médio e baixo. Comentei com os alunos que o giro é um tipo de rolamento realizado no plano alto, cuja superfície de apoio não é mais o corpo todo ou uma grande parte dele, mas tão somente os pés. Comentamos ainda que os giros, de FBM evoluem para habilidades motoras da Dança, como *pirouettes*, *chainés*, *déboulés*, *petit tours*, entre outras. Solicitei aos alunos que me mostrassem um giro qualquer. A partir dessa demonstração, iniciamos os processos pedagógicos para os giros. A principal qualidade física básica para girar é o equilíbrio.

O arremesso e o chute também evoluem de FBM para habilidades motoras, mas são mais caracteristicamente desportivos.

Atividades Propostas:

Giros

- executar um giro em 4 tempos, para a direita e esquerda;
- ídem em 2 tempos;
- ídem em um tempo e com apoio de somente um dos pés no chão.

Arremessos e Chutes

- lançar e receber uma bola qualquer de diferentes formas e variando os planos.

Sugestões: por trás do corpo, com giro, com salto, sob uma das pernas, e outras;

- a mesma atividade, trocando a FBM arremessar pela FBM chutar.

Obs.: utilizamos para esta atividade bolinhas de tênis.

- agora iremos transformar esses movimentos em movimentos coreográficos, pedindo para que os alunos repitam a atividade no ritmo da música, e sem o uso da bolinha, acrescentando um deslocamento qualquer;

- andar, passar para o plano baixo e realizar um rolamento qualquer, um arremesso, um chute e um giro;
- a mesma atividade com um companheiro: andar de mãos dadas, passar para o plano baixo e realizar um rolamento sincronizado; no momento do arremesso, o companheiro faz um gesto de receber a bola e no chute ídem; o giro também é sincronizado.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Foram distribuídos alguns cartões para os alunos com alguns enredos , os quais eles deveriam interpretar com os seguintes movimentos: andar, correr, saltar, saltitar, rolar, arremessar, chutar e girar, não necessariamente nessa ordem, e no ritmo da música.

Exemplos de alguns enredos:

Você acordou, recebeu um telefonema pedindo o seu comparecimento urgente ao banco porque sua conta estourou. Você fica furioso(a).	É domingo, você está entediado e resolve passear a pé para distrair-se e tentar esquecer sua(seu) namorada(o) que te deu o fora.
Fazendo compras no Shopping. O celular toca e você atende.	Você tem tantas coisas para fazer que não sabe nem por onde começar.

Em princípio cada um dos alunos irá compor seu desenho coreográfico individualmente, irá apresentar e os demais irão apreciar.

Depois, todos os alunos apresentarão ao mesmo tempo suas composições, tornando-se este o primeiro desenho coreográfico.

Obs.: O objetivo da composição dos desenhos coreográficos é demonstrar ao aluno algo “concreto”, que ele pode copiar e criar, pois nas conversas com o grupo, percebi claramente essa necessidade.

Este encontro finalizou com os alunos caminhando e respirando calmamente pela sala, tentando perceber se seu corpo “pedia” alguma coisa, como por exemplo alongar, estralar, relaxar, e outras.

ENCONTRO IV : DIA 05 DE MAIO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: EXERCÍCIOS RESPIRATÓRIOS E ESTIMULAÇÃO DOS PÉS

Exercício de respiração baseado na *Yoga*, onde fecha-se com o dedo polegar da mão esquerda a narina esquerda e inspira-se pela direita; fecha-se com o indicador a narina direita e expira-se pela esquerda. A posição será sentada com as pernas cruzadas (posição de Lótus) e olhos fechados. A respiração aumenta o poder de percepção interna (interocepção), facilitando a propriocepção.

Após a respiração, estimulamos nossos pés através de manipulações com as mãos, a fim de relaxar a musculatura dos mesmos.

TEMAS DE MOVIMENTO: OS QUATRO FATORES DA TEORIA DE ANÁLISE DO MOVIMENTO DE LABAN - TEMPO, PESO, FLUÊNCIA E ESPAÇO

Tempo

O fator TEMPO representa a duração do movimento. Quando a duração é longa, o tempo é **lento**; quando a duração é curta, o tempo é **rápido**. Em sua análise do movimento expressivo, Laban relacionou as posições para trás com rapidez e para a frente com lentidão. Um movimento rápido e repentino relaciona-se com a contração do corpo para dentro, o que desloca o corpo para trás com rapidez; o movimento oposto para a frente é lento. O ritmo é o desenho no Tempo, é o movimento ou ruído que se repete no tempo a intervalos regulares, com acentos fortes e fracos. A atitude com o fator Tempo é individual. O ritmo corporal é a forma de lidar com o Tempo nas transições de movimento. Com o conhecimento deste, a adaptação ao ritmo externo é

facilitada e resulta na execução de movimentos eficientes com economia de esforço. É o caso dos processos de aprendizagem na alfabetização e na dança, por exemplo. O fator Tempo está relacionado à decisão no tempo interno de cada um, sua urgência ou não.

Atividades para o fator Tempo:

FBM andar ou qualquer outra, com variações; se o aluno escolher a FBM andar, transforma -la em deslizar.

- executar essa FBM no ritmo da música (ou lento ou rápido, sem meio termo);
- ídem, no ritmo oposto ao da música;
- encontrar um companheiro e executar com ele a brincadeira do "currupio", girando no plano baixo o mais rapidamente possível.

Peso

A gravidade é a força que atrai tudo para o centro da Terra. Para que possamos nos movimentar, sem sermos arrastados por essa força, temos que superá-la. Para isso, usamos outra força em nosso movimento, contrária à força da gravidade. Quando essa força é utilizada, criamos uma atitude ativa, que resulta num movimento **forte**. Quando cedemos a essa força, criamos uma atitude passiva que resulta num movimento de queda ou num movimento **pesado** com diferentes graduações. Os movimentos forte ou pesado tendem a atuar num mesmo sentido: para baixo. A sua compensação é dada pelo uso de suas qualidades opostas: **fraco** ou **leve**, para cima. O fator Peso está relacionado à intenção e sensações do corpo.

Atividades para o fator Peso:

- exercício do "João Bobo", executado com três pessoas, a que estiver no meio, com olhos fechados, para perceber seu próprio peso;
- o mesmo trabalho realizado em círculo, com um aluno no meio deste, de olhos fechados (percepção do peso do corpo);

Obs.: os dois exercícios acima seguirão o ritmo da música.

- exercício em duplas, com molejo dos joelhos e simultânea troca de apoio no antebraço do companheiro, para perceber o seu peso e o do companheiro; eventualmente, deixar-se cair para trás (“exercício do gancho”);
- em duplas, sentar e passar para a posição em pé simultaneamente apoiados nas costas um do outro;
- em grupos de quatro pessoas, três erguem um até o alto.

Solicitei aos alunos que demonstrassem algo que eles julgam ser leve e algo que consideram pesado. Se fossem crianças, o estímulo poderia ser a referência a um elefante (pesado) e uma bailarina (leve), como exemplos.

Após as demonstrações, discutimos o leve e o pesado, e foram esclarecidas as dúvidas dos alunos.

Espaço

É o lugar onde existimos; o espaço tem vários graus de amplitude (interno, pessoal, geral e social).

Espaço Interno: está dentro do nosso corpo, cujo limite é a pele. O conhecimento e o trabalho com a noção deste espaço possibilita melhorar no(a) aluno(a) a consciência corporal, a amplitude de movimentos, a postura, e por consequência, a própria personalidade.

Espaço Pessoal, Kinesfera ou Cinesfera: é o espaço que nos cerca e que pode ser alcançado por meio da extensão dos membros do nosso corpo sem sair do lugar, que é o ponto que dá suporte ao peso de nosso corpo. É a esfera do movimento, que tem a capacidade de se expandir e se contrair.

Espaço Geral: é o ambiente onde nos movimentamos. Pode abranger desde uma sala, por exemplo, até todo o sistema planetário.

Espaço Social: é a relação espacial quando nos movimentamos em grupo, a relação entre as nossas esferas de movimento (Kinesferas ou Cinesferas).

Laban cita duas atitudes em relação ao Espaço:

Espaço Direto: liga diretamente dois pontos;

Espaço Indireto ou Flexível: cria meandros para unir dois pontos do espaço.

Essas atitudes têm um fator condicionante, que é a quantidade de espaço disponível. Se este é restrito, o corpo tem suas articulações limitadas, e o movimento tende a ser direto. Se o espaço é amplo, o corpo pode se articular livremente, e o movimento tende a ser flexível. No corpo humano, o movimento flexível é aberto, e o movimento direto é cruzado ou fechado. O Espaço está relacionado à atenção do indivíduo no caminho que o movimento desenha no espaço, ou seja, ao pensamento.

Atividades para o fator Espaço:

- em duplas, um permanece em decúbito dorsal com pernas e braços levemente afastados, o outro faz o contorno do corpo do companheiro com giz no próprio solo, ou em um grande papel, com pincel atômico;
- ídem, com um dos alunos em pé, encostado no espelho;

Os alunos irão observar esse espaço ocupado por seu corpo, nas duas posições, imaginando em torno deste uma grande bolha (a Kinesfera de Laban); através de um trabalho de improvisação os alunos tentarão escapar dessa bolha, com ênfase nos movimentos de braços e pernas.

O objetivo dessa atividade é estimular a amplitude dos movimentos. Tentando escapar ou furar a bolha, os movimentos se ampliam quase sem o aluno perceber. Depois, chamei a atenção dos alunos para este ponto e discutimos sobre esse tema.

A vivência com o espaço direto e flexível será realizada em um encontro posterior.

Fluência

É a sensação do movimento; é a ligação harmoniosa dos movimentos; é o deixar acontecer sem inibir a espontaneidade dos movimentos. O fator Fluência está relacionado ao controle do movimento para que ele continue ou pare e também aos sentimentos. A Fluência pode ser:

Livre: movimentos caracterizados por um impulso inicial que desencadeia uma resposta livre, como sacudir, balançar (movimento pendular impulsionado); estes movimentos correspondem ao que se qualifica como ação ativa e passiva. A parte ativa estabelece a velocidade e a intensidade; a parte passiva responde de acordo com esse estímulo ou impulso.

Conduzida: será todo movimento que não se apoie no conceito de zonas ativas e passivas, senão que a parte do corpo movida está ou esteja controlada até tal ponto, que a direção, a velocidade e a energia do movimento sejam conscientes, previsíveis e reversíveis a todo momento.

Atividades para o fator Fluência:

- trabalho de espelho em duplas; um dos alunos cria alguns espaços angulares em suas movimentações e o outro tenta preencher esses espaços com os movimentos que escolher, sem contudo tocar o companheiro, sempre de acordo com a música; Obs.: estimular a questão do olhar firme durante o trabalho de espelho. A questão do olhar será de particular interesse num trabalho posterior de interpretação.
- escrever uma palavra curta por meio de movimentos corporais, de acordo com o ritmo da música;
- atividade da estátua modelada ou boneco de massinha;
- conduzir a fluência livre por meio de um movimento de balanceio, insistência e molejo.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Primeira:

Foram sugeridos os seguintes estímulos:

Ações Básicas de Esforço de Laban →	pressionar, torcer, bater (socar), chicotear
Formas Básicas de Movimento →	andar, saltar, saltitar, correr
Planos →	alto, médio, baixo

Foram preparados alguns cartões com diferentes combinações dos estímulos acima e distribuídos ao acaso para os alunos. Por exemplo:

DUAS FORMAS DIFERENTES DE SOCAR CINCO FORMAS DIFERENTES DE ANDAR PLANOS ALTO E BAIXO	TRÊS FORMAS DE TORCER DUAS FORMAS DIFERENTES DE CORRER PLANO MÉDIO
--	--

Ao receber o cartão, o aluno compõe seu desenho coreográfico. Após a composição, a apreciação.

Um dos alunos demonstra sua composição e um outro aluno repete a mesma composição, só que imprimindo a esta um tempo diferente (lento ou rápido); outro aluno ídem, imprimindo um peso diferente (forte ou fraco) e um terceiro aluno imprime um espaço diferente (direto ou flexível).

Solicitei aos alunos que cada um memorizasse sua seqüência.

Segunda:

Solicitei aos seis alunos que verbalizassem por meio de uma palavra somente o que eles relacionariam com:

- rápido
- amplo
- forte
- pesado
- direto
- restrito

- fraco
- indireto
- lento
- leve

Todas as palavras verbalizadas pelos alunos foram anotadas e formamos com elas uma estória, que os alunos interpretaram, cada um segundo sua visão particular.

Solicitei aos alunos que memorizassem essa interpretação.

Trabalhamos agora com um elemento: um lenço colorido.

Cada um dos seis alunos escolheu um lugar no espaço, com seu lenço colorido. No ritmo da música, os alunos deveriam movimentar-se livremente pelo espaço, num trabalho de improvisação; quando a música parasse, os alunos também deveriam parar, "congelar" sua posição e largar os lenços, que flutuariam antes de chegar ao chão. Quando a música recomeçasse, somente um dos alunos se movimentaria, enquanto os demais permaneceriam "congelados", até a música parar novamente. A música recomeça e todos os alunos retomam seus lenços coloridos e continuam sua improvisação; quando a música parar novamente, caem os lenços e um outro aluno executa a sua seqüência, da primeira composição coreográfica (no silêncio). Quando retoma a música, esse aluno permanece congelado e os demais executam suas seqüências. Parou a música, os lenços são retomados, assim como sua movimentação. Na música, todos executam a seqüência da segunda composição coreográfica (a estória).

O encontro finalizou com os alunos deitados de costas, de olhos fechados, respirando profundamente o mais lentamente possível, prestando atenção à essa respiração, procurando levar o oxigênio até regiões onde normalmente não percebemos que ele chega (até a região do osso púbico, por exemplo).

ENCONTRO V : DIA 12 DE MAIO DE 1997

Este encontro foi, na realidade, uma continuidade do encontro anterior, que foi curto para todos os conteúdos apresentados.

Foi dada ênfase ao trabalho de improvisação, iniciado anteriormente com a exploração da Kinesfera e o trabalho com os lenços coloridos.

Solicitei que os alunos respondessem a duas questões apresentadas por mim, relacionadas ao trabalho de improvisação. Essas duas questões foram as seguintes:

1ª) O que ou como você se sentiu realizando um trabalho de improvisação?

2ª) Como é estar improvisando e saber que você está sendo observado?

As impressões dos alunos se encontram nos anexos, no final desta dissertação.

O Encontro V encerra o que denominei de "Primeira Fase" da pesquisa, cujo objetivo foi o de proporcionar o maior número possível de experiências motoras, a fim de enriquecer o acervo motor ⁷ dos alunos, que não é muito rico, devido, entre outros fatores, aos trabalhos corporais vivenciados por eles enfatizarem muito mais a cópia dos movimentos do que o estímulo à criação. Quando me refiro a enriquecer o acervo motor dos alunos, quero dizer não tanto em relação à quantidade de movimentos, ou seja, aprender o máximo possível deles, mas sim melhorar a qualidade dos movimentos que os alunos já trazem incorporados. Por esta razão, utilizei todas as FBM, introduzindo um arremesso que eles aprenderam ou aprenderão nas disciplinas Atletismo, Basquetebol, Handebol e outras, assim como o chute e o rolamento, por exemplo.

⁷ Integração de experiências motoras incorporadas, a partir dos três meses de idade, antes vivida de reflexos incondicionados (automáticos). (N. A.)

Melhorar a qualidade dos movimentos já conhecidos quer dizer estimular os alunos a executá-los com maior consciência, maior amplitude, imprimindo a eles peso, fluência, tempo e espaço diferentes do habitual. Perceber, enfim, que o mesmo movimento executado de outra maneira pode tornar-se um outro movimento, muito mais rico.

Constatei que nesta fase o trabalho de improvisação foi pobre justamente por ser o acervo motor igualmente pobre. A criação somente se torna possível após a melhoria da qualidade do acervo motor dos alunos, da "tomada de posse" de seus movimentos, ou seja, ter autonomia de seu próprio corpo. Isso somente se dá conhecendo-o .

Utilizo o termo "Criação" nesta pesquisa, para me referir não a um trabalho específico de criatividade, de fazer surgir o novo, o original, pois os estudantes de Educação Física não são artistas, e seu conhecimento acerca da Arte é muito pouco. Criação, neste caso, refere-se a algo já conhecido, feito de forma diferente. Por exemplo: um movimento antes executado sem amplitude e sem expressão, passa a ser executado de forma bastante ampla e expressiva. É outro movimento, sua intenção e sua interpretação já não podem ser as mesmas. Está "criado" um "novo" movimento.

Notei nessa improvisação o olhar dos alunos constantemente direcionado para baixo, a pouca ocupação e exploração espacial e a amplitude dos movimentos muito restrita.

Este encontro foi a primeira experiência de improvisação; para mim foi muito importante um *feedback* em relação a esse tema, o que me fez refletir sobre alguns encontros futuros. A improvisação foi pouco direcionada, eu apenas solicitei a exploração da *Kinesfera* (ou Cinesfera) o mais minuciosamente possível. Na verdade, com essa exploração, meu objetivo não era a improvisação em si, mas sim chamar a atenção para a pouca amplitude dos alunos em seus movimentos.

SEGUNDA FASE

ENCONTRO VI : DIA 19 DE MAIO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: ESTIMULAÇÃO DOS PÉS

Na posição sentada, estimulamos nossos pés com movimentos de amassamento, e outros, cujo objetivo foi o de prepará-los para a parte da atividade que exigiria intensa movimentação dos mesmos.

TEMAS DE MOVIMENTO: MOVIMENTOS CARACTERÍSTICOS DE DANÇAS "PRIMITIVAS" E DANÇAS "SAGRADAS"

Primeiramente conversamos sobre as características das danças primitivas, que seriam basicamente as seguintes: serem na maioria das vezes realizadas em círculo; estarem geralmente acompanhadas por marcações rítmicas de pés e mãos dos dançarinos, e guardarem um fundo ritualístico, buscando entrar em contato com o sagrado. Assim, os primitivos dançavam para agradar os deuses, os mortos, para abençoar novas habitações, para as árvores, para tentar influir nos fenômenos da natureza, somente para citar alguns exemplos. Algumas sociedades atuais ainda mantêm com suas danças essa mesma finalidade.

Em seguida, estudamos a posição adequada à dança primitiva, que seria o tronco e os membros inferiores em semi-flexão, com o centro de gravidade mais próximo ao chão, a fim de facilitar a movimentação dos pés, o socar, das ações de Laban. Nesta posição, a musculatura da articulação coxo-femural permanece mais relaxada, auxiliando que os pés executem um movimento firme, direto e lento ou

rápido, como é o bater ou socar. Os pés deveriam manter contato direto com o chão, nos reportando à idéia de nossas raízes, pois é próprio do ser humano relacionar o chão à sua origem e realismo.

Por fim, observamos que o corpo das danças primitivas e sagradas é um corpo universal, natural (no sentido de não ser construído segundo uma visão estética particular), dançante, transcendente, buscando entrar em contato com o sagrado, com capacidade de interpenetrar o espaço, explorando-o e descobrindo-o . As danças primitivas e sagradas fazem parte de um aprendizado universal.

Atividades Propostas:

- Movimento socar dos pés em 1 e 2 tempos de acordo com o ritmo da música, procurando se colocar na posição tronco e joelhos semi-flexionados; variar as direções desse deslocamento.

Obs.: notei que os alunos sentiram certa dificuldade em permanecer nesta posição por muito tempo; logo o tronco retornava à sua posição costumeira, e os alunos não se davam conta disso.

- em duplas, movimento de pressionar (ou empurrar) o companheiro, com ou sem contato corporal, simulando movimentos de ataque e defesa, procurando manter o ritmo do movimento socar. Foi estimulado o uso da qualidade física agilidade;

- combinar movimentos dos braços para acompanhar o movimento socar;

- solicitar aos alunos que criem movimentos que façam a ligação entre o plano baixo e o plano alto.

Obs.: nesta solicitação, expliquei aos alunos que a idéia era buscar uma ligação entre o céu e a terra, ou entre o sagrado e o profano, ou entre ele (o aluno) e Deus, ou ainda entre o espírito e a matéria, pois assim estaríamos simbolizando o nosso ritual "particular".

Como o grupo era pequeno, sugeri que todos aprendessem os movimentos uns dos outros, para posteriormente formarmos um desenho coreográfico.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Ensinei aos alunos um pequeno desenho coreográfico, inspirado em uma aula do Prof. Dr. Edson Claro, que teve início no chão, passando depois para a posição em pé.

Desse desenho coreográfico fez parte uma pequena queda em diagonal, do plano médio para o baixo, que estudamos separadamente.

Formamos um desenho coreográfico em círculo, com alguns passos da dança primitiva africana sagrada "*Swueto Earth - Dance*" ⁸, seguidos da sequência elaborada pelos alunos.

Executamos esse desenho coreográfico com uma música lenta e outra rápida.

Finalizamos a atividade com os alunos deitados, para que sua frequência cardíaca retornasse aos valores normais, pois esta subiu, seja pela atividade vigorosa, seja pela euforia dos mesmos.

Solicitei que apenas procurassem descansar, deixando suas mentes totalmente livres para o surgimento de imagens, palavras, sensações ou emoções, sem nenhuma exigência ou obrigação.

Verbalizando, os alunos citaram o seguinte: a imagem de um grande carvalho, com raízes imensas; felicidade; liberdade; emoção. Foram essas algumas das imagens e emoções que surgiram em suas mentes no final deste encontro.

⁸ Aprendi a "*Swueto Earth-Dance*", a "*Kos Greeting Dance*", a "*Gayatri Mantra*" e outras danças nos workshops "*Danças Sagradas*", ministrados pelo Prof. Luis Arad, no Espaço Cultural Guhya, em Santo André, no ano de 1997. (N. A.)

ENCONTRO VII : DIA 26 DE MAIO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: UMA ESTRATÉGIA DA EUTONIA, ADAPTADA À DANÇA-EDUCAÇÃO

Iniciamos o encontro com um trabalho com bambus, baseado na Eutonia. Para situar os alunos, esclareci que a Eutonia é um método de abordagem corporal psicoterapêutica, idealizado por Gerda Alexander, que se apoia na capacidade readquirida de sentir consciente e individualmente. A Eutonia busca reequilibrar o tônus muscular através de várias estratégias, objetivando levar o ser humano de volta ao seu eixo, o que poderá resultar em reequilíbrio físico, mental, espiritual e emocional.

É importante salientar que o objetivo do trabalho desta pesquisa é somente o de desenvolver a consciência corporal através do sentido cinestésico, e também deixar claro que estas estratégias estão baseadas em procedimentos da Eutonia, adaptados às nossas necessidades, não procurando em momento algum tornar-se uma atividade de caráter terapêutico.

Assim, iniciamos a primeira parte do encontro em decúbito dorsal, colocando um bambu nos grupos musculares mais comumente tensionados e tensionáveis, como a região superior do músculo Trapézio, a musculatura paravertebral, musculatura lombar e glútea.

Na posição em pé, trabalhamos os pés sobre o bambu, estimulando separadamente as regiões anterior, mediana e posterior, estática e lentamente, pois algumas regiões são muito sensíveis e causam dor e desconforto. Rolamos o bambu, massageando toda a planta dos pés e finalizamos tentando andar sobre os mesmos, exercitando a qualidade física equilíbrio.

Toda a atividade física que explora os diferentes apoios dos pés e suas possibilidades cinesiológicas, acaba tornando-se adequada à compensação ou prevenção de anomalias dos pés, tais como o pé chato, por exemplo, por exercitar os músculos que por diferentes razões se encontrem fracos. Todo o trabalho desta pesquisa pode ser utilizado, portanto, para este fim. Também esse tema foi discutido com os alunos, e concluímos que nosso trabalho poderia ser considerado profilático, porém nunca terapêutico.

TEMAS DE MOVIMENTO: MOVIMENTOS CARACTERÍSTICOS DAS "DANÇAS PRIMITIVAS" E DAS "DANÇAS SAGRADAS"

Repetimos o movimento socar da aula passada, porém hoje utilizamos o bambu; os alunos deveriam segurar o bambu imaginando ser este um lança, de guerra ou de caça, e criar movimentações para os braços;

Repetimos também a atividade em duplas, de ataque e defesa, usando o bambu para "atacar" e "defender-se".

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Neste encontro não realizamos exatamente uma composição coreográfica, mas sim duas coreografias codificadas, de dança sagrada.

A primeira delas denomina-se "Kos Greeting Dance" ou "Ena Mythos".

Trata-se de uma dança circular de origem grega, realizada na ilha de Kos, pelas famílias dos pescadores que ao vê-los chegar são e salvos de uma pescaria perigosa, corriam para lhes desejar boas vindas. Também era dançada pelos Templários durante as Cruzadas. É uma dança realizada em círculo, com os braços cruzados, que simbolizam a espiral, que significa força, unidade e eternidade.

A segunda dança faz referências aos quatro elementos: ar, terra, fogo e ar, que representam os potenciais latentes dentro do ser humano, que esperam para atuar e se desenvolver na personalidade deste. Chama-se "Gayatri Mantra".

Procuramos relacionar os quatro elementos aos quatro fatores do movimento da teoria de Laban, e fizemos a seguinte relação:

- O fogo relacionado ao tempo;
- A terra relacionada ao peso;
- O ar relacionado à fluência;
- A água relacionada ao espaço.

Praticamos essa segunda dança novamente, procurando imprimir nos movimentos a relação elementos/fatores do movimento, e percebemos que a coreografia parecia estar "mais forte" ou melhor, mais energizante.

Ao ensinar estas duas danças para o grupo, minha intenção foi dar-lhes a oportunidade de vivenciar sensações e/ou emoções, diferentes talvez das experimentadas em outras danças, pois quando se praticam danças que possuem grande conotação espiritual, a fluência de energia vital acontece muito mais forte e claramente.

Discutimos se haveria diferenças entre a dança sagrada e a dança primitiva, uma vez que a formação circular é característica em ambas ⁹. Além disso, todas elas possuem uma atitude ritual, que expressa e mantém a solidariedade do grupo, de onde provém todas as bênçãos e ameaças. Talvez uma pequena diferença seria, segundo nossas conclusões, que as danças primitivas estão como que restritas a suas

⁹ "O círculo é o desenvolvimento contínuo da criação; seu simbolismo exprimiu a tripla noção da vida em evolução perpétua, do tempo e da divindade. Implica a idéia de movimento e representa o ciclo do tempo, o movimento perpétuo de tudo o que se move, os planetas em torno do sol (círculo do zodíaco) que se projeta nos templos circulares, a arena, o circo, a dança circular; as orações dos peregrinos árabes em torno da Caaba, dos budistas em torno das stúpas, do sacerdote em torno do altar com o incenso, símbolo de sua participação no grande ritmo do universo". JULIEN, Nadia. *Dicionário dos símbolos*. São Paulo: Rideel, 1993, p. 105.

sociedades específicas (tribos ou clãs), com rituais e divindades próprias, e a movimentação dos dançarinos nem sempre é claramente codificada. As danças sagradas não se restringem a sociedades específicas, elas são universais, seu objetivo é dançar para e pela humanidade: *"Dançando juntos, trazemos a cura para nós mesmos e para o planeta"*¹⁰, e seus passos são claramente codificados. Segundo William Bloom, um praticante das danças sagradas, *"A música e os movimentos das danças circulares sagradas têm uma ressonância divina, mas, para sentir o incrível fluir de energia que ocorre no grupo, cada dançarino precisa estar focalizado e disciplinado aos passos e ao ritmo da música"*¹¹.

Além disso, a movimentação de algumas danças primitivas é frenética, acompanhada por instrumentos que, num ritmo crescente e quase alucinante, favorecem os participantes a experiências extra-sensoriais. As danças sagradas parecem ter sua movimentação mais amena, assim como suas músicas, nem sempre executadas com instrumentos de percussão.

Finalizamos o encontro ouvindo nosso silêncio ou nossos "barulhos" interiores, totalmente impassíveis, apenas permitindo nos abandonar às sensações ou à total ausência delas, após a prática das danças sagradas.

¹⁰ BARTON, Anna. *Espírito da dança*. São Paulo: Triom, 1995, v. I, p. 05.

¹¹ BARTON, Anna. *Espírito da dança*. São Paulo: Triom, 1995, v. II, contracapa.

ENCONTRO VIII : DIA 02 DE JUNHO DE 1997

Neste encontro praticamos a "Kos Greeting Dance" e a "Gayatri Mantra".

Em seguida, estruturamos o desenho coreográfico baseado nas características das danças , que iniciamos no sexto encontro.

Depois de estruturado, "limpamos" o desenho coreográfico, "ensaiamos" e apreciamos o trabalho.

ENCONTRO XIX : DIA 09 DE JUNHO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: SEQUÊNCIA DA PROFILAXIA DO MOVIMENTO DO MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA DE EDSON CLARO

Sequência de exercícios que visam alongar os principais grupos musculares, sobretudo os da cadeia muscular posterior, que são os mais tensionados porque são antigravitatórios. Objetivam preparar o corpo para a atividade posterior, que exigirá grande desempenho.

Em seguida a esta sequência, os alunos se colocaram deitados de costas. Solicitei que, de olhos fechados, com membros inferiores unidos, eles executassem uma rotação externa a partir da articulação coxo-femural, deixando calcanhares unidos, e percebessem o que ocorre na região lombar nesta posição. Esta é a primeira posição *en dehors* do *ballet* clássico. É comum que ocorra uma anteversão do quadril, o que os alunos tentarão anular, com uma retroversão.

TEMAS DE MOVIMENTO: MOVIMENTOS CARACTERÍSTICOS DA TÉCNICA DA DANÇA CLÁSSICA

Inicialmente fiz um breve resumo da história do *ballet* clássico, abordando os seguintes pontos de interesse:

Os movimentos do *ballet* buscam a execução, levada ao máximo de beleza formal, de gestos codificados, sem relação direta com o estado mental do executante; são, em sua maioria, direcionados para as pernas. O tronco participa apenas como

sustentação, com o abdômen em contração isométrica ; os braços auxiliam o trabalho das pernas. Os pés ficam com artelhos flexionados ou em extensão sobre sapatilhas de ponta, diminuindo as superfícies de apoio. Os movimentos da técnica clássica são suaves, fortes, diretos, lentos e rápidos.

O *ballet* clássico era inicialmente denominado "Balé de Corte", por ser o principal divertimento dos nobres nas cortes européias, tornando-se, assim, espetáculo artístico. Conseqüentemente, com ele surgiram o virtuosismo, o elitismo, a competição e o profissionalismo. A dança passou a ser codificada em passos que exigiam um certo corpo para serem executados, devido a seu elevado grau de dificuldade; já não era qualquer pessoa que poderia praticar o *ballet* clássico.

Os alunos comentaram que até hoje percebem esse elitismo: "*Quem pratica o ballet deve ser magro, com cabelos, pernas, e pescoço longos, ser flexível, e começar cedo, de preferência na infância*", foi o que eles disseram. Alguns deles contaram terem tido experiências ruins com seus professores de *ballet*.

Após esse resumo da história do *ballet*, procurei deixar claro meus objetivos ao propor esta atividade para o grupo:

Em princípio, esclareci que achava importante o grupo sentir biomecanicamente o grau de dificuldade da técnica, além de experimentar algumas habilidades motoras específicas do ballet, anteriormente executadas como FBM.

Outros objetivos foram desenvolver a consciência corporal por meio da técnica, que exige grande atenção; sentir em seu próprio corpo algumas capacidades físicas como equilíbrio, resistência muscular localizada, flexibilidade e coordenação; explorar as possibilidades cinesiológicas dos pés e aprimorar a orientação espacial.

Atividades Propostas:

A aula tradicional de *ballet* clássico se divide em quatro momentos: a "barra" com exercícios de aquecimento que desenvolvem flexibilidade, força e resistência muscular localizada; o "centro" que desenvolve coordenação, ritmo, agilidade; a "diagonal", onde se treinam os grandes deslocamentos, e a "*Révérénce*", que é um agradecimento ao mestre pela aula dada.

Barra:

- sequência de *demis* e *grand-pliés* simples na barra, coordenados com movimentos de braços, terminando em equilíbrio, na 1ª, 2ª e 3ª posições;
- *battement tendu en croix* em 1ª posição, na barra;
- *battement degagé en croix*, em 1ª posição, alternando o pé direito e o esquerdo, em 8, 4, 2 e 1 tempos;
- *grand battement en croix* em 1ª posição a 45°;
- *grand battement en croix* em 1ª posição a 90°.

Centro:

Em deslocamento, marcar o ritmo da música (tempo ternário) da forma que escolher, explorando o espaço, liberando a movimentação dos braços; marcar o ritmo com um parceiro e trocar ao comando da professora;

Essa marcação ternária, inicialmente feita de forma espontânea, foi agora codificada e ensinada de forma "técnica" (*pas de valse*);

- *pas de valse* em 4 tempos para a direção 1; 1 tempo para os lados 3, 5, 7, terminando na direcional 1; ídem direção 1, 4 tempos; 1 tempo para os lados 7,5,3, terminando no 1.
- *pas de valse* mais largo, para os lados direito e esquerdo, frente e trás, 4 tempos;
- processos pedagógicos para pirueta *en dehors* 45°, 90°, 180° e 360°.

Diagonal:

- Processos pedagógicos para o giro *chainé*
 - com *plié*;

- sem *plié*;
- *chainé* (executado como se houvesse um papel seguro entre as coxas).
- salto *temps levé*;
- salto *temps levé* unido de uma pirueta.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Unir a sequência dos passos *pas de valse*, *temps levé* e *pirouette*, executados para as direcionais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Finalizamos o encontro com um *réveré* clássico.

ENCONTRO X : DIA 16 DE JUNHO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO:

O mesmo do encontro anterior.

TEMAS DE MOVIMENTO: MOVIMENTOS CARACTERÍSTICOS DA DANÇA CLÁSSICA

Os mesmos movimentos executados na "barra", no encontro passado, foram realizados no "centro".

Os movimentos do "centro" foram repetidos para que pudessem ser aprimorados.

Na diagonal, incluímos um movimento de *grand battement* com deslocamento e um grande salto, o *grand jeté*.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Repetimos o desenho coreográfico para apreciação e aprimoramento.

Encerramos com um *révérance*.

Neste último encontro semestral, solicitei aos alunos que verbalizassem suas experiências, vivências e expectativas em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido:

R.:

- necessita ver o resultado concreto do trabalho desenvolvido, em uma coreografia, por exemplo.

Minha preocupação em “ensinar” aos alunos alguns desenhos coreográficos por meio da cópia foi baseada nessa necessidade. Não impus meu trabalho, e sim fui adaptando-o, de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos. Essa necessidade do aluno R. é fruto da crença de que se você vai para algum curso de dança, necessariamente este tem que resultar numa coreografia. No caso do nosso trabalho, a coreografia resultou como um processo. Na maioria das instituições de ensino de dança o que importa é o produto, ou seja, a coreografia. Além disso, senti nesse aluno a necessidade de comprovar sua maturação cognitiva, afetiva e motora, por meio de uma experiência concreta, ou seja, sua capacidade de cópia e de execução. Portanto, não somente copiar, mas também copiar é importante.

- necessita de rótulo: “Que tipo de dança é?”

Foi explicado ao grupo as bases da dança-educação, sem objetivo de performance ou técnica, e o porquê deste trabalho estar apoiado numa linha pós-moderna, isto no primeiro encontro. O aluno R. não esteve presente, portanto achei necessário esclarecer as outras possíveis dúvidas dos alunos. Este aluno ingressou no grupo no dia 14 de abril.

- relatou que sua auto-estima foi estimulada e acha que vai melhorar mais.

L.:

- o mais importante é o respeito;
- para ela a verbalização é muito difícil.

E.:

- o espelho da sala, para ela, é como se não existisse;
- ela achava, num primeiro momento, que a finalidade do grupo era aprender uma coreografia e mais nada;
- julga importante saber quais são os objetivos do grupo, se este continua no segundo semestre, em que o trabalho está baseado e se o objetivo final do grupo é alguma apresentação;
- para ela, "apresentação" é uma questão delicada.

Senti um certo "alívio" generalizado do grupo ao saber que o objetivo principal do trabalho não era apresentações artísticas, talvez por experiências anteriores frustrantes nessa área.

C.:

- no começo, sentia necessidade de comando, agora não mais;
- é importante não haver estrelismos no grupo.

Quando buscamos nos proteger de ataques psicológicos e emocionais, inconscientemente construímos um muro em torno de nós e nos tornamos tímidos ou arrogantes, ou ainda, tentamos lutar cada vez que nos atrevemos a sair de nós mesmos. Alguns, nesse conflito, desenvolvem egocentrismo e exibicionismo, o que a aluna C. chamou de estrelismo. Nas artes em geral isso acontece com uma certa frequência.

ENCONTRO XI : DIA 04 DE AGOSTO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO:

Repetimos mais uma vez a seqüência da "Profilaxia do Movimento" do Método Dança-Educação Física, por ser a mais indicada para as exigências posteriores da atividade.

TEMAS DE MOVIMENTO: MOVIMENTOS DE QUEDA

A habilidade motora "queda" será importante para o próximo tema, a dança moderna.

Iremos coordenar as quedas com a fase expiratória da respiração;

Atividades Propostas:

- queda da seqüência de dança primitiva (em diagonal), realizada no sexto encontro;
- ídem realizada a partir da posição deitada, contração do tronco;
- queda a partir da posição semi-ajoelhada para a posição quatro apoios, com "trava" dos braços;
- queda a partir do "exercício do gancho";
- queda a partir da posição grande afastamento lateral dos membros inferiores, com um giro conduzido por uma das pernas, até chegar à posição sentada (adaptada da técnica de Graham);
- queda da "tesoura que corta o fio", no lugar e em deslocamento;

- os alunos são convidados a experimentar suas próprias quedas, e uni-las a um rolamento.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

- Atividade simples → adequar a queda ao ritmo da música: um deslocamento, uma queda e um rolamento, retomando à posição em pé.

ENCONTRO XII: DIA 18 DE AGOSTO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO:

Seqüência de exercícios de alongamento baseados no Método Dança-Educação Física.

TEMAS DE MOVIMENTO: MOVIMENTOS CARACTERÍSTICOS DA DANÇA MODERNA

Dando continuidade a este trabalho baseado nos principais momentos da história da dança, abordei os itens de maior interesse para nossa pesquisa. O estudo da dança moderna é um dos temas de maior interesse para o nosso projeto teórico/prático, pois além de fundamentar-se nessa linha, busca a compreensão do momento posterior, a "pós-modernidade".

Apresento a seguir o resumo dos pontos comentados e discutidos pelo grupo acerca das escolas americana e alemã da dança moderna:

DANÇA MODERNA ¹²	Surge pela necessidade do bailarino de exprimir as emoções através dos movimentos corporais.
------------------------------------	--

¹² BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 243-308; GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 57-131.

Princípios Fundamentais:	<ul style="list-style-type: none"> • Relações entre a alma e o corpo; • Mecanismos pelos quais o corpo traduz os estados sensíveis interiores; • A uma emoção ou a uma imagem cerebral corresponde um movimento
Características:	<ul style="list-style-type: none"> - utilização de uma outra linguagem corporal; - retorno ao natural, ao orgânico; - dramaticidade, conflito interior (período freudiano da dança)
Uma das diferenças entre a dança moderna e a dança clássica:	Na dança moderna a intensidade do sentimento ou emoção comanda a intensidade do gesto; a dança clássica busca a execução, levada ao máximo de beleza formal, de gestos codificados, sem relação direta com o estado mental do executante
Corpo:	<ul style="list-style-type: none"> - corpo com possibilidade de expressar-se; perigoso e perturbador; - um "espírito" que se faz corpo, afirmação à corporeidade; - união do corpo e "anima"
Movimentos:	- todo o corpo é mobilizado para a

	<p>expressão;</p> <ul style="list-style-type: none">- o foco ou centro do movimento está localizado no tronco;- retorno do apoio total dos pés no chão (pés descalços);- gestos naturais, inatos ao ser humano;- fatores do movimento: suaves, firmes, diretos, indiretos, lentos, rápidos;- quedas e recuperações; contrações e expansões; movimentos ondulatórios
--	---

ESCOLA DE DANÇA MODERNA AMERICANA

HISTÓRICO:

- François Delsarte (1811 - 1871)

- todo o corpo é mobilizado para a expressão (tronco);
- a expressão é obtida pela contração e relaxamento dos músculos (tension-release);
- a extensão do corpo está ligada ao sentimento de auto-realização; o sentimento de anulação, a uma flexão do corpo.

- Isadora Duncan (1896 - 1927)

- pioneira, pretendia libertar a dança de tudo o que considerava artificial, como as sapatilhas de ponta, os "tutus", os temas irreais;
- "a dança é a expressão de sua vida pessoal";
- não fundamentou sua idéia em uma técnica ou método;
- defendia a execução de gestos naturais, do reencontro com o ritmo dos movimentos inatos do ser humano;

- Ruth Saint-Denis (1878 - 1968) e Ted Shaw (1891 - 1972)

- a origem e justificativa da dança estão na religião;
- todo o corpo é mobilizado pelo movimento, em todos os eixos do espaço;
- movimentos caracteristicamente ondulatórios e paradas marcadas em posições angulares;

- Doris Humphrey (1895 - 1958)

- defendia que cada gesto reencontrasse seu valor primitivo e que o bailarino reencontrasse em seus movimentos de hoje a carga mental do gesto primitivo;
- o ritmo fundamental é o ritmo motor (relação entre o corpo e o espaço);
- o conflito está entre o homem e seu meio;
- o movimento primordial é o esforço para resistir à gravidade;
- técnica "Fall - Recovery" (o arco entre as duas mortes);

- Martha Graham (1894 - 1991)

- o homem é a finalidade da ação coreográfica; o homem confrontado com os problemas da sociedade atual, com os grandes problemas permanentes e pertinentes à humanidade;
- o ritmo fundamental é o respiratório;
- o conflito está dentro do homem;
- técnica "Tension - Release"

ESCOLA ALEMÃ DA DANÇA MODERNA

HISTÓRICO:

- Jacques Dalcroze (1865 - 1950)

- nova abordagem do movimento: a rítmica;
- método "Pedagogia do Gesto" (consiste em educar o aluno fazendo-o praticar um

solfejo corporal cada vez mais complexo, com movimentos tão claros e econômicos quanto possível);

- educação musical do bailarino

- Rudolf von Laban (1879 - 1958)

- ligação através de todos os aspectos da vida com um movimento dinâmico que possui mensagem;

- relação dos movimentos com a personalidade;

- análise do movimento expressivo através do estudo de quatro fatores;

- Labanotation;

- Kinesfera;

- Mary Wigman (1886 - 1973)

- sentido trágico à dança, para liberar o bailarino do vocabulário corporal, atribuindo-lhe total responsabilidade sobre a expressão;

- o ritmo fundamental é o emocional;

- o conflito está dentro do homem, mas em sua relação com um mundo exterior que o esmaga;

- técnica "Anspannung - Abspannung"

Atividades Propostas:

- pequena seqüência: circundação do pescoço, flexão do tronco na forma extensão/contração e extensão/contração; contrações, expansões e torções do tronco em três posições de pernas, combinados com braços, e alongamento lombar (isquios em direção ao teto).

- seqüência de solturas articulares adaptadas do método Luigi na posição sentada;

- exercício de pequena queda na posição sentada;

- na posição em pé, exercícios de soltura com pequenos deslocamentos;

- exercício *plié* no centro com contração do tronco na 1ª e 2ª posições *en dehors* e *en dedans*, terminando em equilíbrio;
- na diagonal, três variações do deslocamento *triplet*;
- deslocamento, contração e salto combinados, executados para a direita e esquerda.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Iniciei a proposição de um desenho coreográfico, que seria concluído no encontro posterior.

Observações:

- o ritmo dos alunos ainda não está suficientemente desenvolvido;
- a soltura corporal dos alunos não está suficientemente desenvolvida também,
- dificuldade com os movimentos de queda.

Cair no chão é trazer o homem para mais perto de sua realidade, de seu centro. A Dança Moderna valoriza o chão, em contraposição à linguagem etérea da fuga da realidade preconizada pelo Romantismo do ballet clássico, com o uso das sapatilhas de ponta.

Finalizamos o encontro com um pequeno alongamento da musculatura posterior na posição sentada, com solas dos pés unidas, e respiração.

ENCONTRO XIII - DIA 25 DE AGOSTO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO:

Foi feita a mesma preparação do encontro anterior.

TEMAS DE MOVIMENTO: MOVIMENTOS CARACTERÍSTICOS DA DANÇA MODERNA

Repetimos as atividades propostas do encontro anterior.

Acrescentamos a este, uma pequena seqüência na posição em pé, com movimentos de queda, e desequilíbrio, até o correr.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Concluimos o desenho iniciado na semana anterior, acrescentando-lhe a seqüência acima.

Finalizamos o encontro com posturas de alongamento e relaxamento.

Este encontro encerra a Segunda Fase do "Projeto Encontros de Dança", cujos temas de movimento foram baseados em três momentos da história da dança. Aqui, a intenção foi proporcionar a vivência de algumas características do estilo, adaptadas às possibilidades do grupo, e a experimentação prática de algumas habilidades motoras,

anteriormente praticadas como formas básicas de movimento. Aprender a relação entre os aspectos que a Arte retratou e retrata em determinado período (movimentos artísticos) me parece fundamental para a compreensão da conotação sociológica, filosófica e psicológica do movimento. Esta segunda fase não enfatizou o trabalho de composição coreográfica; os alunos criaram menos e copiaram mais.

A próxima etapa, a Terceira Fase enfatizou trabalhos de improvisação direcionados, cujos embasamentos teórico/práticos estão descritos no Capítulo III, item III. 4, página 82 desta dissertação.

ENCONTRO XIV / ENCONTRO XV

DIA 01 DE SETEMBRO DE 1997

DIA 08 DE SETEMBRO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: ANTIGINÁSTICA

A Antiginástica é uma vivência corporal ou trabalho físico que procura integrar corpo, mente e espírito, não atuando como o exercício mecânico e repetitivo de adestramento, usado na ginástica tradicional, mas com compreensão e educação do corpo.

Os alunos/bailarinos experimentaram uma pequena sequência do trabalho da Antiginástica, adaptado à dança, feito com bolinhas de borracha, para proporcionar relaxamento e desenvolver uma maior e melhor percepção do corpo e de suas funções.

TEMAS DE MOVIMENTO: MOVIMENTOS DOS ANIMAIS, DE CAÇA E DE ATAQUE

Nos trabalhos de composição coreográfica, optei por escolher alguns temas que surgiram nas conversas com o grupo, quando comentávamos sobre este ou aquele estilo de dança.

Quando conversamos sobre danças primitivas, comentei que uma das crenças do homem primitivo em seus rituais, era a de que imitando os movimentos dos

animais, poderia atraí-los para a caça. Por esse motivo, escolhi as palavras-chave para a composição: animais, caça e ataque.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Quadro 1:

Pedi aos alunos no encontro anterior que procurassem observar a movimentação de seus animais de estimação, em diferentes situações. Quem não possuía animais, poderia escolher qualquer um, e pensar em suas principais características, para serem demonstradas posteriormente por meio de movimentos corporais.

Propus um jogo teatral onde os alunos/bailarinos deveriam transformar-se em animais, deslocando-se pelo espaço. A transformação começou pelas pernas, depois o tronco, as mãos, a cabeça, o rosto e, eventualmente, a voz. Isso foi feito por todo o grupo, ao mesmo tempo. Em seguida, cada um mostrou seu animal e nós, a “platéia”, tentamos adivinhar qual era.

O segundo passo foi a apresentação dos animais de estimação do grupo: papagaio, gato e cachorro. Cada um demonstrou as características do seu animal, observadas ao longo da semana, e na sequência, buscamos criar algumas situações de interação entre eles. Por exemplo, o cachorro querendo atacar o papagaio e este fugindo.

Quadro 2:

Quanto aos movimentos de caça , analisando as características dos mesmos, concluímos que:

- para caçar, tanto os homens quanto os animais se valem da ação "atacar" , cujos movimentos devem ser firmes, diretos, rápidos e com fluência controlada.

Para facilitar o entendimento da ação, pensamos no "socar".

A partir dessa análise, criamos as seguintes situações:

- os animais (os de estimação ou não), prestando o "bote" para caçar outros animais;
- os homens primitivos caçando para se alimentar.

Sorteei ao acaso as seguintes "tarefas coreográficas" para o grupo:

O cachorro tentando atacar o papagaio e este tentando fugir	Movimentação de um animal que você ache parecido com você em algum aspecto
Movimentos da qualidade "socar"	Uma dança primitiva de um ritual de caça

Assim foi baseada a improvisação neste encontro.

Para a composição coreográfica, selecionamos partes dos quadros 1 e 2 e as colocamos em seqüência; cada parte dessa seqüência foi numerada (obtemos três partes).

Utilizamos três músicas com diferentes ritmos para dançá-la.

Para a melhor compreensão do leitor, vamos denominar essa primeira composição de "Cena A" e as partes de I, II e III.

Estas cenas ficaram "penduradas" (isto é, seriam usadas posteriormente).

ENCONTRO XVI - DIA 15 DE SETEMBRO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: EXERCÍCIOS RESPIRATÓRIOS

- deitados em decúbito dorsal, respirar pela boca, profunda e lentamente, expirando pelo nariz;
- inspirar e, quando expirar, emitir um som qualquer durante o máximo de tempo possível;
- inspirar e expirar segundo o ritmo da música (foi utilizada uma música com instrumentos de percussão bastante claros e fortes);
- em duplas, um dos alunos/bailarinos "destapa" o corpo do companheiro - como se este fosse um daqueles brinquedos infláveis - pelo dedo, joelho, orelha, nariz, ou outra parte qualquer. O "destapado" age como se estivesse sendo esvaziado, até cair no chão, totalmente vazio. Depois, o companheiro executa movimentos e ruídos de quem está enchendo o brinquedo de ar e o aluno, a cada movimento e ruído, vai reinflando-se. Trocamos os papéis.

TEMAS DE MOVIMENTO: QUALIDADE DE MOVIMENTO SACUDIR OU TREMER E RELAÇÃO FATORES DO MOVIMENTO / QUATRO ELEMENTOS

Estes temas de movimento também estão diretamente relacionados às danças primitivas e sagradas. Observamos o tremer em algumas danças, como a do ventre ¹³,

¹³ A dança do ventre é proveniente de um ritual sagrado dos Sumérios e ligada aos ritos de fertilização em honra das divindades femininas que protegiam as águas, as terras, as mães e seus filhos. As mulheres dançavam procurando receber a força da Grande Mãe, chamada Inana, Ishtar ou Astarte, dependendo da cidade do Antigo Oriente onde era cultuada. O que se conhece hoje como dança do ventre egípcia se originou do tipo mais popular de dança sagrada feita pelas sacerdotizas para entrar em contato com a Deusa Isis, que podia ser realizada fora dos templos, ou seja, nos salões e nas ruas, como expressão mais

principalmente no "shimi", e mais especificamente o sacudir em danças de movimentação frenética, como as realizadas por algumas tribos africanas e as "Dionisíacas", em homenagem ao deus do vinho Dionísio ou Baco, na antigüidade greco-romana. Os quatro elementos foram vistos na "Gayatri Mantra", dançada na fase anterior dos encontros. Achei necessária uma exploração maior e mais rica da relação fatores do movimento / quatro elementos, pois seria uma boa oportunidade de estimular os alunos a improvisarem.

Atividades Propostas:

- o grupo deitou-se novamente no chão, com braços e pernas bem afastados;
- a cada inspiração, levar o ar para as partes do corpo denominadas, iniciando pelos pés;
- quando o ar chegar à determinada parte, esta deverá começar a sacudir ou tremer, e não parar, até que todo o corpo esteja tremendo;
- passar para a posição em pé, e deslocar-se, continuando o movimento com os braços e com cada perna alternadamente. Nesta posição os movimentos são semelhantes aos que fazemos quando queremos tirar a água do corpo, ou quando os cães se sacodem para o mesmo fim.

Para facilitar a execução do exercício, que não foi nada fácil de ser realizado, utilizei duas músicas com instrumentos de percussão, uma delas africana e outra árabe. Percebi que a música árabe induziu o grupo a movimentar-se mais onduladamente, o que facilitou o movimento, que é rápido, leve e flexível.

A dificuldade de execução notada por mim foi justificada pelo grupo, por este nunca ter tido vivência anterior alguma nessa movimentação. Leva algum tempo para o corpo compreender e incorporar movimentos nunca experimentados antes.

Após essa vivência com o sacudir/tremer, solicitei ao grupo que escutasse uma música ("Dance of Sarasvati" do CD "Mandala", de Kitaro) e "visualizasse" em sua melodia, partes que combinariam com a movimentação fogo/tempo, terra/peso, ar/fluência, água/espço. O grupo ouviu essa música duas vezes consecutivas. Na terceira, encorajei os alunos/bailarinos a experimentarem a movimentação dos quatro elementos por meio de seus corpos.

Em nenhuma outra atividade, das muitas que realizamos nos encontros, propus ao grupo que se movimentasse de acordo com a música, por acreditar que todo trabalho de improvisação deve ter uma base anterior, não ser aleatório e sim ter objetivos bem definidos. Nunca concordei com proposições de expressão corporal que simplesmente colocavam uma música e pediam aos praticantes "interpretá-la", sem maiores explicações. Julguei o momento oportuno para experimentar uma improvisação liberada, por conta das práticas anteriores e pelo grupo estar um pouco mais "maduro", mas ainda assim me senti apreensiva, pois não sabia qual seria a reação dos alunos/bailarinos.

O resultado é que a única pessoa apreensiva era eu. O grupo realizou a atividade de forma muito tranqüila, muito centrado em si mesmo, sem a preocupação de algum olhar externo. Quanto aos movimentos, estes foram basicamente sempre os mesmos, a exploração nesse sentido não foi muito rica, mas a amplitude melhorou.

Para o meu olhar de educadora, o fato dos alunos/bailarinos se permitirem realizar esta proposição, com toda a carga emocional que isto implica, foi o melhor resultado que eu poderia obter.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

- selecionamos como "Cena B" o exercício do brinquedo inflável;
- selecionamos um quadro da movimentação sacudir/tremer, coreografada e apresentada por um dos alunos/bailarinos, como "Cena C";
- organizamos uma pequena sequência com movimentos da improvisação, sendo estes os que os alunos/bailarinos sentiram-se mais à vontade ao executar ("Cena D").

Escolhemos para a execução uma música sem referência alguma aos temas de movimento e também as "penduramos" para utilização posterior.

ENCONTRO XVII E ENCONTRO XVIII

DIA 22 DE SETEMBRO DE 1997

DIA 29 DE SETEMBRO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO, RESPIRATÓRIOS, E MANIPULAÇÃO DOS PÉS

TEMAS DE MOVIMENTO: FIXIDEZ E MOVIMENTAÇÃO

A sugestão dos temas objetivou:

- estabelecer sua ligação com os fatores de movimento de Laban, sobretudo a fluência livre e controlada;
- experimentar o não movimento enquanto dança (de acordo com as idéias dos pós-modernos norte-americanos);
- vivenciar algumas estratégias teatrais para se chegar à fixidez, e mantê-la.

Atividades Propostas:

1ª) Deslocar-se pelo espaço exclusivamente com movimentos diretos. Estes podem ser leves ou pesados, rápidos ou lentos, com fluência livre ou controlada, porém não podem ser flexíveis. Pedi ao grupo que prestasse atenção aos movimentos, fazendo-os paralelamente às paredes, ao chão, ao teto ou às diagonais da sala, para que em momento nenhum se tornassem flexíveis. Estabelecemos uma ordem articular que o grupo deveria seguir com seus movimentos, iniciando pela cabeça (articulação atlanto-occipital) até chegar ao tornozelo (articulação tíbio-társica). A duração da

movimentação de cada articulação seria definida subjetivamente pelos alunos/bailarinos.

Chegando ao tornozelo, as ações e a ordem seqüencial seriam inversas, ou seja, os movimentos iriam parando, dos pés para a cabeça, até o aluno/bailarino tornar-se uma estátua.

2ª) Repetimos o jogo com movimentos flexíveis.

3ª) Cada um dos alunos/bailarinos escolheu uma posição inicial qualquer, em qualquer plano. A cada marcação da música eles deveriam mudar sua posição e "congelá-la", usando para as mudanças os fatores firme e direto da análise de Laban. Utilizei a música "Prelude for Meditation" de Jonh Cage, cujas notas são bastante definidas e com um bom intervalo, o que proporciona a permanência da posição imóvel por alguns segundos.

4ª) Jogo teatral das marionetes em duplas.

5ª) Jogo do Sombra: quando o aluno/bailarino perceber que está sendo seguido, vira-se bruscamente e o "sombra" imediatamente torna-se uma estátua.

6ª) Posição em pé, pernas um pouco afastadas, braços ao longo do corpo. Pedi ao grupo que permanecessem assim por 3 minutos, mais ou menos, procurando não expressar nada com suas faces e seus corpos, tentando também esvaziar suas mentes de preocupações, compromissos e ansiedades, buscando abandonar-se ao "vazio".

Esta proposição procurou ser apenas uma vivência, sem esperar resultado algum específico, como a interpretação, por exemplo (esvaziar seu corpo para receber uma personagem), que é a finalidade maior deste exercício teatral.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Quadro 1:

O grupo espalhou-se pela sala, em pontos do espaço escolhidos por eles. Cada um, individualmente estudou quatro posições de fixidez, realizadas em diferentes planos. A cada estímulo sonoro (palmas e depois a música), as posições foram demonstradas. Isso foi feito com os fatores espaço direto e peso forte. Para facilitar o entendimento, disse ao grupo que a cada troca de posição, é como se eu fosse fotografá-los.

Essas posições de fixidez foram feitas em três pontos diferentes do espaço, com um deslocamento entre as trocas de ponto, variando de tempo lento para tempo rápido, de acordo com a solicitação feita a cada um dos alunos/bailarinos individualmente, de forma que não houve sincronia na movimentação ("Cena E - I")

Quadro 2:

Fizemos a mesma experimentação, com as mesmas posições, mesmos pontos espaciais e mesmo tempo, o que modificou foi a solitação de que neste quadro, deveria haver uma ligação orgânica ¹⁴ entre as posturas, ligação essa fluente, não mais com movimentos diretos, e sim flexíveis, procurando não deixar aparente nenhum intervalo entre as posições ("Cena E - II").

¹⁴ Esta ligação orgânica refere-se à Dança Moderna, cujos movimentos deveriam ser coreografados de maneira ligada e fluente, quer de acordo com a respiração ou com os batimentos cardíacos. A organicidade do movimento, considerada natural e própria do ser humano foi enfatizada pelas vanguardas em contraposição às estruturas rígidas e concebidas em princípio pelo ballet clássico. MARQUES, Isabel M. M. de A. . O pós-moderno em Merce Cunningham. *Comunicações e Artes*, São Paulo, n, 25, p. 55-60, jun. 1991.

ENCONTRO XIX

DIA 06 DE OUTUBRO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO E RELAXAMENTO MUSCULAR COM BAMBUS

TEMAS DE MOVIMENTO: OLHAR

Neste encontro utilizamos como canal de comunicação não verbal, especificamente um dos nossos cinco sentidos físicos, o da visão. Foi proposto aos alunos/bailarinos que tentassem "dar o seu recado" somente, ou mais enfaticamente, na base do olhar, e percebessem que tipo de emoção ou sensação causaria-lhes enviar e receber mensagens por meio do olhar.

Atividades Propostas:

1ª) Fizemos um trabalho de sensibilização corporal usando os bambus da atividade anterior (o diagnóstico anatômico) como foco do nosso olhar, em princípio individualmente, depois interagindo em duplas num trabalho de espelho, cujos olhares não deveriam se desviar, ou desviarem-se o menos possível. As duplas foram interagindo com as outras duplas até todo o grupo estar reunido.

2ª) Cada aluno/bailarino recebeu uma "dica secreta" que deveria ser passada para uma pessoa específica do grupo. Ninguém sabia nada a não ser a sua própria dica, e a pessoa a quem deveria passá-la. Essas dicas seriam efetivadas durante um deslocamento qualquer. As dicas eram: proteção, perseguição, desprezo e ignorar por

completo determinada pessoa. Somente as dicas “ignorar” e “perseguição” foram dadas propositalmente a dois alunos; as outras foram ao acaso.

Após a realização desta atividade, conversamos sobre as impressões da mesma. Os alunos verbalizaram o modo como se sentiram, sendo perseguidos, ignorados, desprezados e protegidos. O aluno ignorado era o mesmo que perseguiu quem o ignorava e contou ter se sentido muito mal com isso. Ele relatou preferir ser desprezado do que ignorado, principalmente por quem ele mais perseguiu. Uma aluna também relatou não ter se sentido à vontade com dois olhares de proteção sobre ela. Os outros relatos foram sobre as pessoas não terem se sentido nem bem nem mal, o que me fez concluir que sentiram uma certa dificuldade em manter o olhar durante o exercício, o que realmente nem sempre é fácil.

De uma maneira geral, enquanto observadora de fora e não participante da atividade, captei nos olhares dos alunos exatamente a mensagem a qual solicitei que fosse passada. Não posso dizer o mesmo com relação às mensagens recebidas, porque cada aluno é uma individualidade, e sua compreensão/interpretação dos fatos e pessoas sempre há de passar por seu crivo e seu julgamento pessoal.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

Não realizamos quadros específicos com o “olhar”, e sim relembramos os quadros e cenas “pendurados” dos encontros anteriores.

ENCONTRO XX - DIA 13 DE OUTUBRO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: ESTIMULAÇÃO DOIS A DOIS DO MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA

Na posição em pé, tronco flexionado à frente, mãos tocando ou quase tocando o chão, joelhos semi-flexionados, os alunos aplicaram pequenos golpes com as palmas das mãos em concha em toda a musculatura posterior de seu companheiro. Depois trocamos.

Esta estratégia atingiu dois objetivos: estimular uma oxigenação periférica para resultar numa sensação tonificante para a manutenção da posição em pé, causando em certa medida relaxamento muscular e, principalmente, introduzir os alunos ao toque no corpo de seus companheiros.

TEMAS DE MOVIMENTO: CONTATO CORPORAL

Neste encontro buscamos as primeiras experiências do contato do corpo do aluno com outros corpos, atividade essa que pode gerar certa resistência ou constrangimento dependendo do grupo e do ambiente nos quais o trabalho se desenrola. Essa proposição foi deixada para os Encontros finais propositadamente, uma vez que, quanto mais o grupo pudesse conviver, conversar, trocar experiências, dançar e criar juntos, melhor seria este trabalho.

Em primeiro lugar conversamos sobre a importância do toque para o pleno desenvolvimento do ser humano e a resistência e inibição das pessoas ao mesmo, por barreiras psicológicas e afetivas, geradas por uma educação repressora, e pela

conotação sexual que muitas vezes lhe foi, e ainda é atribuída. Somente a fundamentação científica dos profissionais da área corporal com relação à real importância do toque fará com que seus alunos aceitem de maneira natural esse tipo de atividade. Sugeri aos alunos a leitura de dois livros que tratam deste tema de uma maneira muito clara e bonita, e que valem a pena serem lidos: "Tocar - o significado humano da pele" de Ashley Montagu e "A Carícia Essencial - uma psicologia do afeto" de Roberto Shinyashiki.

Na verdade, o encontro anterior, baseado no olhar, foi como uma preparação para este, pois o olhar é quase sempre o primeiro contato entre as pessoas, e na ação coreográfica ele pode traduzir e revelar muitos signos. A intenção do olhar e a respiração (inspiração na pausa do movimento e expiração no momento da ação), são fatores que podem imprimir diferentes significados ao movimento, que podem diferenciá-lo de movimentos feitos em outras atividades físicas, e que podem abrir caminhos para que os alunos/bailarinos comecem a interpretá-lo.

Em um dos encontros anteriores, quando experimentamos os fatores do movimento de Laban, estabelecemos contato corporal no fator peso, mas nossa meta não era a improvisação, como é neste momento do projeto.

Atividades Propostas:

1ª) Pedi ao grupo um deslocamento realizado no plano baixo. No decorrer do deslocamento, os alunos deveriam estabelecer o primeiro contato com alguém por meio do olhar. Neste deveriam ser interpretadas as seguintes mensagens: "Quero trabalhar com você" ou "Não quero trabalhar com você". A partir desse primeiro contato, os alunos fariam um espelho, com toques físicos durante a movimentação.

2ª) O grupo faz um círculo, onde todos se olham para codificar a mensagem para o primeiro contato. Seria bom estimular os alunos a trabalharem com uma outra pessoa, mas isso não precisa ser uma regra, é melhor deixar aos alunos a liberdade de

escolha. Um aluno induz a movimentação do outro por meio da condução pela mão, direita ou esquerda. O aluno se deixa conduzir pelo companheiro sem resistência. O condutor busca outras partes que possam conduzir o movimento, estabelecendo assim, contatos corporais. Depois trocamos a condução, que na verdade passa a ser uma interação, onde os dois alunos conduzem os movimentos um do outro.

3ª) Um dos alunos/bailarino deita-se de costas sobre as costas de um companheiro, com seus glúteos acima dos glúteos de quem o sustenta. O companheiro que está embaixo, inclina-se, e começa pequenos movimentos de flexão e extensão dos braços, subindo e descendo seu corpo, de forma a balançar suavemente quem está deitado, como se este estivesse boiando nas ondas do mar. Depois trocamos os parceiros.

4ª) Colocamos uma bexiga entre dois alunos que devem sustê-la durante sua movimentação, sem deixá-la cair; a bexiga irá mudando de lugar durante a movimentação.

5ª) Repetimos o mesmo exercício, trocando os parceiros e colocando uma bolinha de tênis ou borracha no lugar da bexiga.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA:

O que fizemos neste momento do encontro não foi propriamente uma composição, e sim uma improvisação com o grupo trabalhando em conjunto, procurando estabelecer o contato corporal em diferentes posições.

Não selecionamos nenhum quadro, somente buscamos experienciar esses contatos, sem nenhuma preocupação coreográfica.

ENCONTRO XXI - DIA 20 DE OUTUBRO DE 1997

DIAGNÓSTICO ANATÔMICO: MANIPULAÇÕES

Aproveitando o tema do encontro anterior, nossa preparação corporal foi baseada no toque, em princípio em nosso próprio corpo, e depois no corpo do companheiro, com movimentos de amassamento, tamborilamento, deslizamento e pequenos golpes.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA BASEADA NA POÉTICA DE MERCE CUNNINGHAM:¹⁵

A composição coreográfica foi feita do seguinte modo: Cada aluno escolheu um local no espaço da sala, denominado Ponto 1. Nesse ponto, o aluno escolheu uma posição de início, e uma articulação de seu corpo para a movimentação. O ritmo lento ou rápido, foi sorteado por mim, ao acaso. Cada aluno recebeu um ritmo (alguns lento, outros rápido). O número de repetições da movimentação seguiria o mesmo número do primeiro dígito do telefone do aluno (excetuando-se o prefixo); o número zero corresponderia a 10 repetições. Ao finalizar a movimentação, o aluno deveria se deslocar pelo espaço no ritmo contrário ao de sua movimentação, para um outro ponto, denominado Ponto 2, escolhendo uma nova posição, uma nova articulação, o número de repetições seria igual ao segundo dígito do seu telefone, e assim sucessivamente até chegar ao Ponto 3 e ao Ponto 4, seguindo as mesmas etapas, quando finalizaria a composição.

¹⁵ O modo de fazer arte de Merce Cunningham me foi apresentado pela Prof^ª. Dra. Isabel de Azevedo Marques, no "Workshop para entender melhor Merce Cunningham", ministrado por ela no dia 22 de outubro de 1994.

O trabalho feito dessa forma é muito interessante, pois visualmente, não há a menor sincronia (alguns alunos finalizam antes que os outros, pois o ritmo é diferente e o número de repetições é individual; eu me senti assistindo a um espetáculo de dança contemporânea). O aluno é obrigado a controlar o seu ritmo, independente da música que estiver tocando. Ele é estimulado a desenvolver sua criatividade, pois foi solicitado por mim que escolhessem posições não muito comuns. Assim, foram levados a trabalhar com movimentos pequenos, quase sempre diretos, de acordo com a possibilidade das articulações livres na posição, com grande controle neuro-muscular (algumas posições de início foram parada de mãos, por exemplo, ou seja, posição de quem está "plantando bananeira"). Além disso, os alunos devem esperar que todos finalizem, vivenciando sua capacidade de imobilização, interpretando essa imobilização de forma não expressiva, pois esse tipo de trabalho carrega em si como característica da dança pós-moderna dos 60/70, a não significação e a não expressão.

Trabalhamos com as proposições de Cunningham: o acaso (na escolha da música, dos pontos no espaço, dos movimentos, e das repetições), a descontinuidade (na sequência dos movimentos, que poderiam se seguir a outros, sem nenhuma relação), e a fragmentação (tanto em relação aos movimentos, pois não eram orgânicos, quanto na coreografia em si, por não ter relação alguma com a música).

O resultado desta composição coreográfica foi chamado de "Cena F".

Observações:

- os alunos/bailarinos ainda exploram muito pouco a movimentação de seus braços;
- a criatividade dos movimentos, de forma geral, ainda não é muito rica.

ENCONTRO XXII E ENCONTRO XXIII

DIA 27 DE OUTUBRO DE 1997

DIA 03 DE NOVEMBRO DE 1997

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA E APRECIÇÃO:

Estes dois encontros foram dedicados exclusivamente à organização seqüencial de nossas cenas: Cena A I, II e III; Cena B; Cena C; Cena D; Cena E I e II.

Aprimoramos cada uma das cenas, memorizamos e "limpamos" as mesmas.

A seqüência das cenas tornou-se uma coreografia, dançada pelo grupo com três gravações diferentes.

Experimentamos também outras seqüências de cenas, sorteadas ao acaso, como na poética de Merce Cunningham. A experiência foi muito excitante e o resultado estético foi gratificante.

ENCONTRO XXIV - DIA 10 DE NOVEMBRO DE 1997

ENCERRAMENTO:

Finalizamos o trabalho com a apreciação da coreografia e com minha solicitação de que o grupo verbalizasse e escrevesse suas impressões sobre o Projeto, vivenciado diretamente por todos eles.

As impressões dos alunos foram reproduzidas no final desta dissertação, nos anexos.

CONCLUSÃO

O relato desta pesquisa teve como finalidade maior, o relato de minhas reflexões acerca do processo desenvolvido durante o "Projeto Encontros de Dança" e não necessariamente a descrição de resultados obtidos com determinada aplicação metodológica.

A sistematização e reflexão sobre meu próprio produto enquanto artista/educadora deram origem à proposta educativa vivenciada no "Projeto Encontros de Dança", e em meu trabalho junto à disciplina Dança-Educação, no curso de Educação Física. Redescobri meu corpo por meio da Dança; ampliei minha consciência corporal e profissional, graças a inúmeras experiências teórico/práticas que vivenciei, entrando em contato com profissionais competentes, realmente comprometidos com a melhoria do ser humano.

O enfoque principal do Projeto foi a (re)descoberta do corpo por meio da Dança no contexto da Educação Física, utilizando como meios para se chegar a esse fim, métodos e estratégias que enfatizam a consciência corporal (conhecimento e desenvolvimento) e a criatividade, fundamentadas em poéticas modernas e pós-modernas.

Como principal poética moderna estão as proposições de Rudolf von Laban que enfatizam o desenvolvimento da criatividade, tornando o aluno/bailarino um intérprete/criador; como principal poética pós-moderna destaco a propriocepção como base para a investigação e exploração do movimento, trabalho esse que possui como pré-requisito a consciência corporal. Na verdade a consciência corporal também permeia as propostas labanianas, pois ao explorar a criatividade, o aluno se defronta

com a descoberta de suas possibilidades corporais, e quanto mais as descobre, mais se desenvolve sua capacidade de criação.

Deixei claro ao Grupo, desde o início do Projeto, que o objetivo mais importante seria o processo que se desenvolveria, e não um produto final, como a apresentação de uma coreografia. Se isso ocorresse, seria uma consequência e não uma meta a ser atingida.

Os bailarinos pós-modernos norte-americanos dos anos 60/70 em suas investigações criativas deram atenção maior ao processo de sua poética do que ao produto da mesma. Eles defenderam a democratização dos corpos, acreditando que os mesmos seriam corpos que dançam, e não corpos para a dança; além disso era durante o processo criativo desses corpos que dançam, por meio da percepção dos mesmos, que a "performance" acontecia, e esse era o seu interesse, ao contrário de pretender guardar as coreografias em repertórios. Dessas experimentações surge o termo "performance", que quer dizer algo feito para e naquele momento específico, e que se desfaz no ar, é fugaz. Essas investigações iniciais e radicais, ou experimentos dos primeiros pós-modernos formaram a base da nova dança dos anos 80 e do que é a dança hoje, "temporariamente contemporânea", como coloca António Pinto Ribeiro.¹

No "Projeto Encontros de Dança" o processo se fez mais importante do que o produto, por representar a oportunidade de explorar e investigar os movimentos, (re) descobrindo os corpos, criando, e desenvolvendo consciência corporal. Se nossa preocupação fosse com o produto, seguramente queimaríamos etapas por ter que coreografar, "limpar" a coreografia, ensaiar e apresentar, uma vez que nosso tempo era limitado. Queimando etapas, nossos objetivos se perderiam.

O tempo de duração dos encontros foi curto, o que, de certa forma, limita as expectativas do trabalho. Porém, sem lamentar, procurei aproveitar da melhor forma possível o tempo disponível.

¹ RIBEIRO, António Pinto. *Dança temporariamente contemporânea*. Lisboa: Passagens, 1994, p. 6.

A pós-modernidade neste Projeto, em seus enfoques filosófico e estético, foram importantes na medida em que fomentaram discussões sobre paradigmas estabelecidos e aceitos, até então não questionados, ou pouco questionados, como por exemplo o conceito e o significado da dança e o mesmo em relação ao corpo. Antigos padrões perderam a força de sua legitimação. Na Filosofia, por exemplo, no que diz respeito ao interesse deste trabalho, o corpo passou a ser visto de modo ativo, ou seja, passou a ser visto como o canal principal e primordial da relação do indivíduo com seu mundo. É o que Merleau-Ponty, representante da corrente fenomenológica da Filosofia, chama de "corpo-sujeito". Na Dança, seu significado perde a relevância (nas décadas de 80 e 90 esse significado volta a ser relevante). O conceito passa a ser "dança é movimento".

Trabalhar com o corpo enquanto "corpo-sujeito" e não enquanto "corpo-objeto", foi possível graças ao estudo e compreensão das idéias pós-modernas da Filosofia (na teoria) e às vivências e compreensão das idéias pós-modernas em relação à Estética (na prática).

A importância da estética pós-moderna para o Projeto está justificada na ampla possibilidade de criação que suas características – citadas no Capítulo III, item III.4 – permitem experimentar. Dentro dessa nova possibilidade, destaco a poética de Merce Cunningham.

Foi importante reiterar a relação e a importância da pós-modernidade na concepção do Projeto. Em alguns momentos, sobretudo no início dos "Encontros", os alunos não compreenderam a essência do trabalho, pois são formados na tradição de receber respostas prontas, fruto de uma educação baseada no paradigma "corpo-objeto". Sem a fundamentação filosófica e estética do movimento pós-moderno, os "Encontros de Dança" poderiam parecer experimentações improvisadas, empíricas, sem um objetivo a ser atingido, sem ter uma fundamentação, por ser uma proposta

bastante radical e inovadora – apesar de ter suas inspirações num movimento que ocorreu na década de 60 - se comparada à tradicionalidade dos métodos da Educação Física e das danças praticadas por alguns alunos do Grupo, anteriormente ao Projeto.

Ao longo de dois semestres convivendo semanalmente com o grupo, pude avaliar cada um de “meus” alunos/bailarinos individualmente, seja em seus progressos, ou em suas maiores dificuldades, e até mesmo passei a conhecer alguns aspectos de suas personalidades.

O que relato a seguir são observações generalizadas do que mais chamou-me a atenção no grupo, e minhas opiniões a respeito.

Procurei exercer no grupo a função de guia, ou de diretora (a que dirige) e não exatamente a de professora, por acreditar que as pessoas podem aprender tudo na vida por meio de experiências. O ser humano aprende pelo exemplo da experiência de alguém, quando é estimulado a buscar dentro de si as respostas. Este é, para mim, o papel da educação, ou seja, estimular os meios necessários à formação do ser humano. A informação é outra coisa.

Assim, em momento algum pretendi ensinar o grupo a dançar, mas sim procurei criar situações onde os alunos pudessem experienciar, pudessem penetrar no ambiente da dança e envolver-se totalmente com ele, envolvimento esse não somente físico, mas também intelectual e emocional.

No início do projeto constatee que os alunos tinham pouca capacidade de experienciar. Seu envolvimento não era total. Eles traziam uma grande bagagem de dogmas legitimados por eles mesmos, muito provavelmente incutidos por uma educação repressora.

Desta forma, a falta de autonomia durante a movimentação talvez reflita sua falta de liberdade pessoal. É preciso estimular ao alunos (e nos estimular também), a

serem parte do mundo que está ao seu redor e torná-lo real, interagindo com ele por meio dos sentidos físicos e de percepção, tocando-o, sentindo seu gosto, seu cheiro, vendo-o, procurando o contato direto e por inteiro com o ambiente, que pode e deve ser questionado, investigado, aceito ou não.

Noto essa dificuldade - que para algumas pessoas chega a ser incapacidade - pela constante necessidade que temos do aval, da aprovação de quem consideramos um especialista, por não termos segurança e confiança suficientes em nós mesmos. Afinal, quem nos estimulou a não depender da aprovação de ninguém para vivermos plenamente nossa própria vida?

O mesmo acontece na dança. Os alunos e os bailarinos esperam a aprovação de seus mestres e quando esta não vem, uma enorme carga de frustração e insatisfação se instala no artista. Ao mestre compete ensinar, ensaiar, coreografar, criar, e ao aluno tão somente emprestar seu corpo (e somente seu corpo) para a ação. Desta forma se originam os "corpos dóceis" de um lado, e as mentes frustradas de outro, na dança.

A dependência que a educação baseada na aprovação/desaprovação cria, resulta na perda da experiência pessoal. Perdendo a capacidade de estar totalmente envolvido num ambiente, funcionamos com uma parte só das nossas habilidades. Na tentativa de viver pelos olhos dos outros, perdemos a identidade e nossa verdadeira essência, desconhecida para nós, desaparece.

Acredito que o conflito aprovação/desaprovação foi claramente demonstrado nos trabalhos com o grupo, por meio da dificuldade dos alunos em tomar decisões, em escolher, em exercer sua autonomia. Esse foi o ponto que mais chamou minha atenção no decorrer do trabalho com o grupo. Inicialmente tudo, absolutamente tudo, necessitava de ordem, de comando.

Não bastava, principalmente no início dos encontros, o meu direcionamento. Os alunos esperavam ordens objetivas. Os relatos de algumas pessoas no Encontro I

demonstram claramente sua perturbação e seu incômodo, até mesmo insegurança, pois não sabiam exatamente o que fazer. Senti que essas pessoas em momento nenhum lembraram que tinham a seu dispor todas as condições de interagirem com o ambiente naquele momento. Na verdade as pessoas, segundo minhas observações, não têm consciência de que são autônomas. Para as pessoas que necessitam da aprovação de um especialista, ou de quem julgam uma "autoridade", a solução de problemas e a investigação não são importantes, ou são de importância secundária.

Muitos alunos realmente se incomodam quando o professor não diz exatamente o que ele deve fazer. Quando iniciei os trabalhos com o grupo eu já esperava por isso, e em momento algum acreditei que em pouco tempo, as pessoas se libertassem de seus fantasmas e se tornassem realmente livres. Afinal, a dança não é terapia, pelo menos não nesse sentido. Prefiro acreditar nela como profilaxia, como medida preventiva para que o ser humano não se veja tão segmentado.

A dificuldade que algumas pessoas do grupo sentiam em verbalizar suas sensações após as vivências me parece vir de um conflito interno entre salvar-se de ataques de desaprovação e aventurar-se a sair de si mesmas. Conforme o grupo foi percebendo que naquele ambiente não havia o julgamento de certo/errado, feio/bonito, porque cada um é cada um, as pessoas foram adquirindo confiança em si mesmas, em mim e no grupo. Como resultado, ou melhor, como consequência, percebi que aos poucos a autonomia dos alunos foi sendo encarada de frente, eles foram tornando-se mais auto-confiantes, sua amplitude de movimentos foi mais elaborada, assim como a ocupação espacial foi sendo mais variada e melhor explorada.

A capacidade de verbalização evoluiu significativamente. Esta tornou-se muito mais clara do que alguns de seus relatos escritos (vide anexos no final desta pesquisa). A sociabilização cresceu muito, a convivência do grupo tornou-se "companheirismo", o que contribuiu muito, segundo minhas observações, para a melhoria da auto-estima, da auto-imagem e do respeito a si mesmos enquanto seres humanos.

Exercendo a função de guia do grupo, evitei usar conceitos fechados que pudessem reportar os alunos a esperarem de mim aprovação ou desaprovação, criando uma relação de dependência de meu julgamento. Minhas experiências pessoais, educacionais e artísticas foram necessárias para liderar o grupo, mas não para aliená-lo. Tentei equilibrar o direcionamento com o comando propriamente dito. A expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de expressão, e o que mais desejei sempre, foi que a personalidade total dos alunos fosse colocada para fora como uma unidade.

Tentei deixar claro ao grupo que não existe jamais uma só maneira totalmente certa ou errada para a solução de um problema em nossas vidas, e na dança também, portanto o certo ou o errado em nosso trabalho não poderia existir.

Por outro lado, a total não aprovação ou desaprovação pode deixar o aluno perdido, sem saber se ele fez ou não progressos. Por isso em alguns relatos iniciais os alunos julgaram estar perdidos. Para que isso não ocorresse, fiz pequenas intervenções nas atividades, e aproveitei o momento das verbalizações para conversar com o grupo a esse respeito. Procurei estimular a igualdade entre o professor e o aluno, para que a dança não funcionasse também como instrumento de alienação social e intelectual.

É minha opinião que, enquanto a educação não levar em conta principalmente o aspecto afetivo do ser humano, sem desprezar os outros, pois o ser humano é uma unidade, e deficiências em um aspecto irão, sem dúvida, se refletir nos outros (aspectos cognitivo e motor), não teremos seres humanos autônomos, livres e, portanto, felizes.

Apesar das ciências darem pouca importância ao amor, em comparação com sua relevância, deixando talvez para a religião tratar deste assunto, quem trabalha diretamente com as pessoas, literalmente no "corpo-a-corpo", como os profissionais da área corporal, sabe que, sem estimular o interior das pessoas, qualquer método ou filosofia educacional, por melhor que seja, pode correr o risco de mostrar-se impotente frente aos objetivos que se almeja atingir.

Concluindo, esta pesquisa não objetivou fazer uma apologia da Dança, mas sim descrever algo aparentemente simples, que enquanto educadora e ser humano, somente aprendi na interação com muitas pessoas, por meio de suas experiências, em conjunto com as minhas: trabalhar e tratar meus alunos com amor e respeito.

ANEXOS

ANEXO 1

RELATO DAS SENSações DOS ALUNOS NO ENCONTRO I

DIA 31 DE MARÇO DE 1997

"No início da atividade eu estava tensa, no decorrer foi passando. Ainda estou receosa, senti falta de um maior direcionamento, não sabia muito bem o que fazer. A primeira palavra que veio a mente foi "alívio", estou sentindo dor nas pernas."

C. A .

"A sensação no final da aula foi de expansão, de alívio e de descontração."

P. C.

"Eu estava com dificuldades de respirar, devido à minha bronquite, e no decorrer da aula fiz exercícios que me deixaram relaxada e que fizeram com que eu fosse respirando lentamente; no final da aula eu percebi que tudo que eu estava sentindo me tornou leve. E a frase que veio em minha mente foi tranquilidade."

C. P.

"Eu senti meu quadril mais pesado, e no final da atividade aliviou um pouco, mas não tudo. A palavra que veio na minha cabeça foi TRISTEZA, talvez seja por isso que não me senti tão solta."

K. R. M.

"Esta experiência foi ótima, me senti livre e consequentemente relaxada ao comparar com o início da aula. A palavra que veio em minha mente foi corpo."

M. C. A .

"Bom, no começo eu estava um pouco tensa. Depois no decorrer da atividade, fui me soltando e agora no final estou me sentindo bem melhor. A palavra é descontração." K.

"Estava sentindo meus pés por estarem dentro de um tênis apertado. Após me senti livre para fazer o que eu quisesse com eles."

S.

"Primeira palavra: leveza. Parte do corpo tensionada: região dos ombros que estavam totalmente tensos no começo da aula e no final, eles já se encontravam mais leves e mais apoiados no chão."

R. de A .

"Antes de começar a aula eu estava com dor na coluna por causa da escoliose e após a aula eu estava totalmente relaxada e com uma sensação de prazer e descanso."

V. L. C.

"Primeira palavra: relaxada. Partes do corpo em evidência no início: ombros e ventre. No final os ombros estavam mais relaxados e a cólica diminuiu um pouco."

T. M. M.

"No início da aula estava ansiosa e um pouco agitada; aos poucos, fui me soltando, relaxando, conforme a música, e a emoção fluiu naturalmente através dos movimentos. Senti um alívio interior muito grande por estar leve e relaxada no final da aula."

K. F. P.

"No início da aula estava me sentindo um pouco ansiosa na expectativa do que estava por vir. Na posição deitada, sentia o lado direito mais tenso do que o esquerdo e uma pequena dor na região do cóccix. No final da aula a sensação é de satisfação. O retorno esteve dentro das minhas expectativas e, fisicamente, passei a me sentir melhor, bastante relaxada, o "desequilíbrio" entre o lado direito e o esquerdo diminuiu muito e a "dor" na região do cóccix também aliviou."

E. dos S.

"Pulsção"

C. L. F.

"No começo eu senti o meu corpo dividido, como se estivessem separados os membros. A palavra que me veio na minha cabeça foi união e era isto que eu estava sentindo."

J. de L.

"No início da aula, estava me sentindo completamente tensa e com um certo receio, no final, me senti super relaxada, aliviada e essa foi a palavra que me veio em mente."

A . C. C. S.

"No começo, estava receosa apreensiva e com muita dor no pescoço. Depois, no final, já não sentia mais a dor e nem mais o frio que senti no início. As palavras foram calma e calor. Talvez, "fora", se eu fizesse o que fiz hoje, iriam me achar uma idiota (como já acharam), mas hoje tive liberdade, ninguém riu, ou falou que estava errado. Acho que minha auto-estima aumentou um pouco."

R. G. da S.

"Palavra - suor. Me senti bem fazendo a aula; como uma das meninas mesmo disse, em qualquer lugar onde nós vamos é feito a técnica, e quando nos é pedido para fazer movimentos livres, no começo dá um certo receio, mas depois isto vai passando; talvez pelo "condicionamento" que a gente tem em "copiar a técnica". Obrigada."

G.

"A primeira palavra que veio em minha cabeça foi casa. No início da aula a dor que eu sentia era nos braços, e mesmo que não tivesse doendo era dos braços que eu iria lembrar pois trabalho como telefonista e movimento os braços o dia todo, como estou cansada do que faço e entrei preocupada com meu horário de serviço (eu vou chegar atrasada) tudo me levava ao braço. Sem falar que em ginástica acrobática

(comecei há duas semanas) é o braço muito utilizado, e como não tenho muita força neles, é um tanto complicado. No final da aula achei mesmo que fisicamente estava mais leve principalmente na região dos braços. Agora no sentido psicológico fiquei mais agitada, é como se eu tivesse que tomar uma atitude e não soubesse o quê, fiquei um pouco ansiosa, ao mesmo tempo que desejo abrigo (casar) eu quero mudar, mudar alguma coisa, me livrar de algo, foi essa a sensação que eu tive no sentido emocional.”

C. R.

“As palavras amor e liberdade surgiram em meu pensamento no final do trabalho realizado hoje, junto ao grupo de dança da FEFISA. A palavra amor surgiu pelo fato de estar movimentando meu corpo de uma maneira prazerosa, que eu gosto muito, que é a Dança. E a palavra liberdade pelo fato de poder manifestar, isto é, exteriorizar meus sentimentos, desejos e emoções, que estão reservados no interior do meu corpo com liberdade para criar e experimentar através da Dança. No início do trabalho senti que o lado direito do meu corpo estava muito pesado e muito menor comparando com o lado esquerdo que estava leve e menor, minha cabeça também estava pesada e com um pouco de dor. No final do trabalho o meu corpo estava todo igual e com uma sensação muito boa de leveza, ao mesmo tempo que sentia um contato maior do meu corpo com o solo, pois algumas partes que antes não o tocavam agora pude sentir.”

S. A . Z.

Obs.: Três alunos não entregaram seus relatos por escrito.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO ESPECULATIVO

DIA 31 DE MARÇO DE 1997

1) E. dos S. - 30 anos.

Professora de alfabetização de jovens e adultos e estudante do 4º ano da graduação do curso de Educação Física.

2) R. P. N. - 18 anos.

Estudante do 1º ano da graduação do curso de Educação Física.

3) L. G. P. - 27 anos

Estudante do 4º ano da graduação do curso de Educação Física.

4) K. F. P. - 22 anos

Estudante do 4º ano da graduação do curso de Educação Física.

5) S. A . Z. - 28 anos

Professora de Educação Física e Dança

6) C. P. de C. S. - 18 anos

Estudante do 2º ano da graduação do curso de Educação Física.

Sua experiência em dança:

1) Sempre gostei de dançar e comecei a freqüentar aulas de dança aos 17 anos. Passei por várias escolas e vários estilos (jazz, clássico, contemporâneo, salão) e participei de algumas apresentações em palco. Parei e recomecei por diversas vezes.

2) Nenhuma.

3) Nenhuma.

4) Sete anos de jazz.

5) Academia, escola, espetáculos, festas escolares.

6) Dois anos de jazz.

Sua experiência com dança:

1) Quase sempre, nas aulas de dança, sentia-me deslocada, discriminada, insegura, com exigências muito acima das minhas capacidades físicas. E, porque na maioria das vezes (senão em todas...), valorizava-se apenas a técnica, a perfeição e um tipo físico padrão.

2) Nenhuma.

3) Não tenho experiência com dança.

4) Grande repertório de movimentos, coordenação, ritmo, consciência corporal, dedicação, etc.

5) Dança na escola, dança jazz e dança contemporânea.

6) Faço jazz, dança de salão e clássico para ajudar no jazz, mas nada em nível de formação.

Sua expectativa com relação a este grupo:

1) Espero que seja um grupo bastante integrado de maneira que possamos aprender juntos, trocando experiências e conhecimentos.

2) Espero que seja um grupo dedicado e unido.

3) A minha expectativa com relação ao grupo é que seja um grupo unido e que todos consigam atingir o seu objetivo, seja ele pessoal ou não.

4) Obter novas experiências e novos obstáculos a serem enfrentados; participação e integração do grupo.

5) Bom, espero que seja possível encontrarmos a mesma harmonia que vivenciamos no ano passado.

6) Eu espero que o grupo seja unido, e espero que não haja preconceito em relação aos que não tenham experiências com a dança e que um aprenda com o outro.

Por qual (is) razão (ões) você se interessou por este grupo?

1) Por várias razões: a proposta me parece nova (pelo menos para mim), pela facilidade do horário, pela proximidade do local, por se tratar de um grupo de "estudantes" e não de "profissionais" (eu acho!).

2) Porque acho que toda oportunidade a nós dada, deve ser aproveitada.

3) Para ter um conhecimento interior.

4) Primeiro porque adoro dançar, segundo por ganhar novas experiências de uma maneira diferente.

5) Em primeiro lugar porque eu sempre gostei de dançar; em segundo lugar, pela proposta que é bem diferente de tudo que já havia vivenciado, e enfim, dançar me faz bem seja qual for a dança.

6) Porque eu espero que a gente tenha grandes oportunidades no mundo da dança, e espero que juntos possamos defender esta área que tanto gostamos.

O que é dança para você?

1) É uma manifestação cultural e/ou artística, através da qual as pessoas podem se comunicar, expressar e vivenciar suas emoções, suas crenças e religiosidades, manter relações sociais, status social ou simplesmente se divertir.

2) Expressão corporal.

3) Dançar para mim é liberar todas as emoções sejam elas quais forem e conhecer até que ponto o corpo pode fazer e como executar os movimentos.

4) É um meio de comunicação corporal e sentimental, através da expressão na dança; é uma terapia que combate o stress do cotidiano.

5) A dança significa para mim, expressar meus desejos, sentimentos e emoções através dos movimentos corporais.

6) É uma forma de mostrar o que sentimos através de movimentos de nosso corpo.

Qual a sua opinião sobre a dança atual ?

1) Existem propostas de trabalho e espetáculos bastante interessantes. Alguns chegam a misturar outros estilos: arte circense, ginástica, acrobacias, teatro. Porém a maioria desse tipo de trabalho está bastante elitizado, preso às paredes das academias e aos teatros, longe do público mais geral, que tem por opção apenas algumas aulas de dança de salão ou as chamadas danceterias. Ainda existe bastante preconceito e dificuldade de acesso aos espetáculos e aulas de dança.

2) ----

3) A minha opinião sobre a dança atual vai depender muito de como ela está sendo apresentada, pois a dança que é apresentada nos programas de TV, muitas vezes são tão ousados, que dá vergonha de se ver.

4) A dança atual agora é: o samba, axé, salsa, merengue, dança de salão e outras. A dança tem grande influência com os meios de comunicação, por exemplo: a televisão, acho muito legal as pessoas participarem desse auge, que ocorre na sociedade; é um meio de integrarem mais uns aos outros.

5) Atualmente, temos vários estilos de dança, o que torna mais fácil escolhermos um estilo que tenha a ver com a nossa personalidade e quem sabe com os nossos objetivos.

6) Eu acho que a cada ano que passa a dança está evoluindo, porque nós mesmos estamos descobrindo a capacidade de nosso corpo se expressar e de se movimentar.

O que significa "corpo" para você?

1) Na minha opinião, corpo é a própria existência do indivíduo. É a existência não só física, mas emocional e mental manifestada concomitantemente e de maneira integrada ("até que me convençam do contrário").

2) Máquina.

3) O corpo para mim significa muita, muita emoção e sentimento.

4) Corpo é um instrumento de expressões diversas, movimentos que demonstram diferentes sentimentos; é saúde, é vida, disposição, alto astral, auto-estima.

5) Significa: - respeitar os limites
- prazer / bem-estar
- físico + mental + espiritual

6) Um todo para mim, pois sem ele eu não poderia fazer o que eu mais gosto; é a parte fundamental em mim.

Como é o seu corpo?

1) É um corpo que não reflete muito os padrões de beleza que imperam nos dias de hoje, e que, como muitos outros, às vezes sofre por conta disso, no entanto, às vezes se sente belo. Num dia está triste, cabisbaixo, sério e, de repente, por algum motivo, se enche de alegria e sorri. É geralmente um corpo tímido, inseguro, lento, leve e que se emociona facilmente. Ultimamente tem se sentido cansado, preguiçoso, fora de forma.

2) Não sei.

3) Meu corpo é tímido, pesado; meu corpo é conhecimento sempre.

4) Meu corpo é o reflexo do sentimento do dia-a-dia. Quando estou bem: transmite energia, alto astral, beleza interna e externa. Quando estou mal: transmite cansaço, má postura, stress, fadiga muscular.

5) É um corpo jovem, vivo, bonito, feliz, leve, inquieto, brincalhão.

6) Eu considero o meu corpo um pouco flexível, mas também o considero pesado, acho capaz de fazer vários movimentos de acordo com os seus limites.

Você se julga capaz de dançar? Por quê?

1) Sim, de acordo com minhas capacidades, é claro! Porque gosto de dançar e quero aprender. A questão é: o quê e como?

2) Sim, porque acho que serei um aluno dedicado.

3) Sim, porque a dança é a liberação das emoções e meu corpo está sempre liberando as emoções.

4) Sim, porque a dança para mim é algo na qual tenho grande facilidade de executar.

5) Sim, porque todo ser humano tem essa capacidade.

6) Sim. Porque às vezes não só eu, como todos nós fazemos movimentos com o nosso corpo e nem percebemos que estamos dançando, aliás, todos nós somos capazes de dançar.

Na sua opinião, existe um corpo ideal para a dança? Em caso afirmativo, como seria esse corpo ideal?

1) Não.

2) Não.

3) Não existe um corpo ideal, pois como eu sempre venho dizendo, a dança depende muito do momento do acontecimento.

4) Sim. Para mim, corpo ideal seria aquele capaz de fluir, desenvolver os movimentos com habilidade, segurança, expressão, criatividade, não importando o tipo físico do indivíduo (magro, gordo, baixo, alto).

5) Não.

6) Corpo ideal não, mas é necessário que haja algumas exigências, ou seja, um preparo físico como alongamentos, treinos, dentro desses padrões qualquer corpo é ideal para dançar.

ANEXO 3
SOBRE A IMPROVISAÇÃO
DIA 12 DE MAIO DE 1997

1ª) O que você sentiu ou como você se sentiu realizando um trabalho de improvisação?

2ª) Como é estar improvisando e saber que você está sendo observado?

1ª) "Tive a sensação de estar com a fluência de movimentos livre, podendo criar novas e diferentes formas de execução, ganhando um grande acervo motor de movimentos, juntamente com a emoção transmitida ao movimento."

2ª) "A sensação é de estar fazendo com mais segurança os exercícios de forma livre, dando incentivo a tudo aquilo que a pessoa é capaz de fazer."

K. F. P.

1ª) "Na maioria das vezes me sinto muito bem num trabalho de improvisação, pois posso fazer os movimentos de acordo com a maneira que me sinto, e que consigo fazer, naquele determinado momento. É difícil realizar um mesmo movimento num outro momento e fazer com que ele saia idêntico ao primeiro pois as circunstâncias são outras."

2ª) "Geralmente me sinto insegura em situações nas quais estou sendo observada. No entanto aqui, procuro não pensar muito nisso e tento fazer os movimentos o mais naturalmente possível, preocupando-me muito mais com os acertos do que com os erros."

E. dos S.

1ª) "Em princípio o trabalho de improvisação é uma forma de realizar os gestos conforme os limites do meu corpo, ao mesmo tempo que extravasa a necessidade de realizar movimentos. De modo que, neste momento de improvisação todo o corpo entra em equilíbrio, indo de encontro com a harmonia necessária para sentir, pensar e agir o meu corpo."

2ª) "Para mim, não há problemas em ser observada enquanto improviso, pois no momento em que estou criando, ou melhor, improvisando me desligo de tudo."

S. A . Z.

1ª) "Me senti meio acanhado, pois as coisas (movimentos) iam surgindo livremente, e eu não sabia como estas estavam sendo desenvolvidas (de maneira boa ou ruim)."

2ª) "É muito incômodo a partir do momento que você não sabe o que está fazendo ao certo, mais se você sabe não há problema algum."

R.

1ª) "A partir do momento em que entrei no grupo, eu já tinha consciência de que teria que passar por situações bem diferentes do dia-a-dia, e principalmente por um processo de adaptação, bem diferente do real, portanto eu acredito que é através de trabalhos improvisados que eu tenho a oportunidade de colocar todas as criatividade e vontades de movimento para fora com mais segurança.

2ª) "Eu estar improvisando, este trabalho para mim foi difícil em princípio, mas a partir do momento que percebi que os meus colegas também sentiam a mesma dificuldade, estou aprendendo a ter mais segurança naquilo que me proponho a fazer e quanto a ser observado, aprendi a superar talvez, algumas expectativas e a observação só tem sido benéfica para mim."

L. G. P.

Obs.: Neste encontro um dos alunos não esteve presente.

ANEXO 4

IMPRESSIONES SOBRE A CONCLUSÃO DOS ENCONTROS

DIA 10 DE NOVEMBRO DE 1997

"As experiências pelas quais passei nesses nossos encontros de dança me foram, não só agradáveis, como também enriquecedoras. Através deles pude vivenciar diferentes momentos que reforçaram a minha crença de que dançar não se resume apenas em executar uma seqüência de movimentos padronizados.

Senti que posso expressar emoções, criar, quebrar padrões mas, o que mais me agradou foi poder experimentar diversos movimentos e situações, mesmo sabendo que não eram tão "bonitos", que eu não precisava "estar agradando" ninguém mas apenas, procurando vivenciar e executar o que meu corpo, como um todo, sentia e buscava. Claro que em muitos momentos tive dificuldade em me livrar de estereótipos ou mesmo de dançar sem a preocupação de estar dando um retorno esperado ou agradável. No entanto, muitas vezes, me senti bastante à vontade e descontraída.

Às vezes, senti o trabalho um pouco fragmentado ou incompleto, deixando em mim uma sensação de "onde iríamos chegar?" e a necessidade de buscarmos um resultado "concreto". Vários fatores podem ter contribuído para levar-me a ter essa sensação: o tempo disponível que foi pouco (2 horas por semana); a necessidade de alguns de nós termos de faltar por um ou outro motivo; por não sabermos exatamente o que se esperava de nós; ou ainda, por estarmos acostumados com a idéia de que, depois de passarmos por um processo, devemos apresentar um resultado final (avaliação, trabalho, demonstração...).

O balanço geral é bastante positivo. O mais importante não é apresentarmos um resultado final mas percebermos em nós, a cada encontro, mudanças que vão ocorrendo e nos transformando em seres mais completos e melhores.

Conhecer os limites e dificuldades do próprio corpo é importante num processo de consciência corporal, porém, mais do que isso, com os embasamentos teóricos e com as vivências práticas, pude perceber que, se num certo sentido temos limites

físicos para os movimentos, não devemos ter limites para a criatividade e para a busca de caminhos diferentes.

Para terminar, gostaria de agradecer a todos os que permitiram e ajudaram a que este trabalho pudesse acontecer. Àqueles que, como eu, persistiram e permaneceram até o final, acreditando e investindo suas forças para tornar este processo agradável e enriquecedor. Principalmente à professora Luciana que, com sua experiência, paciência e boa vontade, muito nos ensinou. Espero, no próximo ano, podermos dar continuidade a este trabalho, ampliando o convite para que mais pessoas venham participar e que tenhamos um tempo maior por semana.”

E. dos S.

“Dançar para mim, sempre significou muita complexidade, onde eu só consegui relacionar a dança, como técnica / bailarinos / espelho / coordenação / corpo bonito.

Em princípio quando criança, gostava muito de “dançar”, como qualquer criança gosta, mas em uma determinada época da minha infância, tive que “dançar” de forma “punida”, onde naquele momento a dança foi imposta para mim como “castigo”.

Passaram anos e anos...

Eu comecei a perceber, que sempre que estava em um ambiente onde tinha música, eu sentia muita vontade de “dançar”, mas não conseguia, sentia o corpo muito pesado, muito calor (suor) mas a vontade persistia e nada.

Quando comecei a cursar o 3º ano da faculdade fiquei sabendo que no ano seguinte teria como uma das disciplinas “Dança”, aí comecei a pensar que eu estaria “frita”, porque logo veio na cabeça técnica e vergonha, corpo então nem pensar...

Cursando hoje o 4º ano fiquei sabendo que teria “grupo de dança” paralelo à disciplina; fiquei um pouco entusiasmada e fui falar com a professora. Contei a ela um pouco das experiências e frustrações que tive com a dança. Então ela sugeriu que eu fizesse parte do grupo, pois a dança iria me ajudar a tirar esse bloqueio que há anos eu carrego.

Em princípio quando comecei as aulas, sentia muita vergonha e medo de estar realizando os movimentos, o corpo continuava travado e os movimentos pequenos, a utilização de todo o espaço não existia, e me colocar na frente dos outros nem pensar.

Com o tempo, eu comecei a confiar na professora e nos meus colegas que também participavam. Senti muita força por parte deles e daí comecei a permitir a cada aula que o meu corpo se mostrasse como quisesse; demorou muito tempo e foi muito difícil. Quando eu saía da aula sempre pensava nos movimentos que tive condição de fazer. O importante é que não mais sentia culpa de estar realizando o que meu corpo queria realizar.

Hoje, depois de alguns meses de participação no grupo, percebi grandes modificações interiores e exteriores. Hoje eu sinto que consigo perceber que tenho condição de estar dançando, sem técnicas impostas. Hoje percebi que, consigo identificar o tipo de dança. O que é a dança primitiva, onde hoje consigo explorar todos ou quase todos os movimentos e procuro utilizar o espaço - "aquele" espaço.

Portanto o grupo de dança foi a força maior para que eu conseguisse me expressar. Hoje vejo a dança de várias formas e sinto muito prazer em permitir que meu corpo faça parte da dança."

L. G. P.

"Ao analisar meus movimentos, depois de nossos encontros de dança (expressão corporal), pude perceber uma melhor desenvoltura nos mesmos.

Acredito ter conseguido com essa liberdade de movimentos tomar iniciativas de vida, antes não concretizadas (apenas imaginadas).

Nosso trabalho pode mostrar que nossos gestos representam nossos sentimentos e até mesmo nossa personalidade.

Através de seu trabalho, Luciana, comecei a perder um pouco da timidez perante muitas situações. Descobri que posso me expressar com mais clareza, e mais vida.

Beijos.”

C. C.

“A primeira fase de “dança” que vivenciamos foi a dança primitiva, na qual houve a criação de movimentos através da emoção trabalhando a expressão corporal.

Houve também técnicas de dança primitiva onde através dessa técnica trabalhamos a emoção, o sentimento durante a execução da atividade.

Já na dança sagrada ocorreu com a mesma metodologia de improvisação, com movimentos mais leves, uma expressão ligada aos elementos da natureza: terra, água, fogo e ar.

Durante a atividade de dança sagrada, para mim no começo foi de difícil integração, talvez por não ter nada vivenciado anteriormente, mas foi uma experiência gostosa e diferente, que aos poucos fui simpatizando com a atividade.

As atividades com elementos como por exemplo: bambu, bolinhas, bola de borracha foi muito interessante para trabalhar o desenvolvimento da expressão corporal.

Ocorreram momentos em que perdia a concentração da atividade, parecendo fazer uma coisa muito maluca.

Durante as atividades de valsa eu adorei, aconteceu de maneira muito calma e relaxante, tanto para a improvisação de movimentos individuais e em grupo quanto para a técnica dessa e das demais.

E o trabalho pós-moderno foi dez, pois foi um “resultado” de várias atividades anteriores vivenciadas e colocadas em prática.

Conclusão

Acredito ter esse trabalho atingido os seus objetivos, levando em conta a individualidade biológica de cada indivíduo, trabalhando de diversas formas e estilos

para se chegar num trabalho de expressão corporal e consciência corporal, com motivação e seriedade. Dar vida aos movimentos de forma espontânea e dinâmica.”

K. F. P.

“Este trabalho não trouxe progressos somente para você como também eu sinto que houve muitas melhoras para mim na dança, pelo simples fato de eu dançar.

Muitas vezes me sentia confusa, não entendia muito bem o que você queria nos passar, às vezes achava que não tinha nada a ver. Só que eu parava para pensar, pois no final do segundo semestre eu comecei a unir as coisas e perceber mais ou menos o seu objetivo. Foi aí que eu comecei a entender o seu trabalho; confesso que foi muito difícil, pois tive que romper muitas barreiras minhas por ter vergonha de fazer alguns movimentos; tive muita vontade de executá-los, tanto é que eu mesma acabei me desafiando!

Confesso que várias vezes eu pensava em desistir, mas tinha alguma coisa em mim que não deixava, e comecei a ver que essas aulas não ajudavam somente a você, mas me ajudavam no meu dia-a-dia, com a dança lá fora.

Lu, não só você mas também eu já fiquei desesperada com suas aulas, não por não conseguir fazer algum movimento, mas por não entender aonde você queria chegar. Hoje não, eu já posso dizer que compreendo o seu trabalho e sei quais os seus objetivos. Mas uma coisa é certa, você não foi inútil para mim este ano e muito pelo contrário, você fez eu enxergar muitas coisas em relação a dança, e fez com que eu tivesse uma outra visão em relação a ela, e que depois de suas aulas, “eu” sinto que algo mudou e que também ocorreram alguns progressos.

A única coisa que eu posso te dizer por este ano todo é: Obrigado!”

C. P. de C. S.

Obs.: Um dos alunos não pôde escrever suas conclusões finais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARANTES, C. B. F. e PAULO, E. . Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- BANES, Sally. Terpsichore in sneakers: post-modern dance. New England: Wesleyan University Press, 1987.
- BARBANTI, Valdir J. . Dicionário de educação física e do esporte. São Paulo: Manole, 1994.
- BARTON, Anna . Espírito da dança. São Paulo: Triom, 1995. v. 1.
- BARTON, Anna . Espírito da dança. São Paulo: Triom, 1995. v. 2.
- BOURCIER, Paul. História da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BRIGHT, Jennifer. Celebrations in art – Dance. New York: Metrobooks, 1996.
- BRUHNS, Heloisa T. (Org.). Conversando sobre o corpo. Campinas: Papyrus, 1989.

- CANTON, Kátia. E o príncipe dançou...: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.
- CLARO, Edson. Método dança-educação física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe, 1995.
- COELHO, E. P. . Para comer a sopa até o fim. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 3 mar 1991, Idéias/Ensaio.
- CONNOR, Steven. Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1992.
- COSTAS, Ana Maria Rodriguez. Corpo veste cor: um processo de criação coreográfica. Campinas, 1997. 209 p. (Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas).
- CROSSLEY, Nick. Body-Subject/Body-Power: agency, inscription and control in Foucault and Merleau-Ponty. Body & Society, London, v. 2, n. 2, june 1996. SAGE Publications.
- DANTAS, Estélio H. M. (Org.). Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- DESCARTES, René. As paixões da alma. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FELDENKRAIS, Moshe. Consciência pelo movimento. São Paulo: Summus, 1977.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1996.

GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

HALSMAN, Léo (dir.). LABAN-MOVIMENTO [vídeo]. São Paulo: FDE/GMU, 1990, 18 min.

HASELBACH, Barbara. Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Pós-modernismo e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. Revista Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 12, p. 16-26, jun. 85.

JOHNSON, Don. Corpo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

JULIEN, Nadia. Dicionário dos símbolos. São Paulo: Rideel, 1993.

LUIJPEN, W. A. M. . Introdução à fenomenologia existencial. São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.

LYOTARD, Jean-François. O inumano: considerações sobre o tempo. Lisboa: Estampa, 1990.

LYOTARD, Jean-François. O pós-moderno explicado às crianças. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

LYOTARD, Jean-François. La condition postmoderna. 5. ed. Madrid: Catedra, 1994.

- MACHADO, Angelo B. M.. Neuroanatomia funcional. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1993.
- MARQUES, Isabel M. M. de A. . O pós-moderno em Merce Cunningham. Comunicações e Artes, São Paulo, n. 25, p. 55-60, jun. 1991.
- MARQUES, Isabel A. . A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea. São Paulo, 1996. 223 p. (Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).
- MARTINELLI, Maria Lúcia, ON, Maria Lúcia Rodrigues e MUCHAIL, Salma Tannus (Orgs.). O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: EDUSP, 1974. v. II.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MONTAGU, Ashley. Tocar: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1987.
- MORGENROTH, Joyce. Dance improvisations. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1987.
- ORR, David W. . Earth in mind: on education, environment and the human prospect. Washington, DC: Island Press, 1994. 213 p.
- PACHECO, E. (Org.). Comunicação, educação e arte na cultura infanto juvenil. São Paulo: Loyola, 1991.
- PENNA, Lucy . Dance e recrie o mundo. São Paulo: Summus, 1993.

- PONZIO, Ana Francisca. Corpos em movimento. Folha de São Paulo, São Paulo, 04 set. 1994. Caderno 6, p. 4-5.
- RASCH, Philip J. e BURKE, Roger K. . Cinesiologia e anatomia aplicada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- RIBEIRO, António Pinto. Dança temporariamente contemporânea. Lisboa: Passagens, 1994.
- RIBEIRO, António Pinto. Por exemplo a cadeira: ensaio sobre as artes do corpo. Lisboa: Cotovia, 1997.
- RODRIGUES, José Carlos. Tabu do corpo. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.
- ROSAY, Madeleine. Dicionário de ballet. Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.
- ROUANET, S. P. . As razões do Iluminismo. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- SALLES FILHO, Nei Alberto. Leituras sobre o corpo: aspectos na história. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – RENOVAÇÕES, MODISMOS E INTERESSES, 10, 1997, Goiânia. Anais... Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- SCHMIDT, Jochen. O pós-moderno sob a luz dos refletores. O Correio da UNESCO, Brasil, v. 24, n. 3, p. 22-26, mar 1996.
- SHINYASHIKI, R. . A carícia essencial: uma psicologia do afeto. São Paulo: Gente, 1986.

SOARES, Andresa, ANDRADE, C. G., SOUZA, E. C. et alii. Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – Imprensa Universitária, 1998.

SPINOZA, Baruch. Ética. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

YUDICE, George. O pós-moderno em debate. Ciência Hoje, Rio de Janeiro, v. 11, n. 62, p. 46-57, mar. 1990.

WEFFORT, Francisco (Org.). Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática, 1998. v. 2.